

XVII



SEFOPER

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO

ANAIS

DIREITOS HUMANOS, DA TERRA E LAICIDADE: perspectivas à formação docente



Realização:



FONAPER



CONER
Conselho de Ensino Religioso
do Distrito Federal

Anais do XVII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)

**DIREITOS HUMANOS, DA TERRA E LAICIDADE:
perspectivas à formação docente**

**19 a 21 de outubro de 2023
<https://doity.com.br/xvii-sefoper>**

**Universidade Católica de Brasília/DF
Taguatinga/DF**



FONAPER
FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO

© 2023 FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso)
Rua Arco-íris, 459, Carianos, Florianópolis/SC – 88047-640
<http://www.fonaper.com.br> - e-mail: fonaper@fonaper.com.br

Copyright da Compilação: FONAPER
Copyright dos textos: dos autores

Proponentes:

Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER)
Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER)
Universidade Católica de Brasília (UCB)
Conselho do Ensino Religioso do Distrito Federal (CONER)

Dados Técnicos

Título: Anais do XVII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER)

Organização: Adecir Pozzer; Nathália Ferreira de Sousa Martins; Gustavo Claudiano Martins; Taciana Brasil dos Santos

Editora/Autor corporativo: FONAPER

Cidade: Florianópolis

Ano: 2024

Volume: 17

Páginas: 690

ISSN: 2447-7850 (online)

Editoração Eletrônica: Gustavo Claudiano Martins

Revisão Final: Adecir Pozzer & Taciana Brasil dos Santos

Arte: Harry Carvalho da Silveira Neto

Como citar um texto nos Anais

SOBRENOME, Nome. Título do trabalho. In: XVII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), 17 ed., 2024. Anais... . Florianópolis: FONAPER, 2024. v. 1, p. xx - xx. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: dia mês ano.

NOTA

A correta menção às fontes, em termos de honestidade intelectual, a coerência às normas da ABNT, a perspectiva epistemológica adotada e a revisão textual são de responsabilidade dos autores e das autoras dos textos.

ANAIS

XVII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso
(SEFOPER)

19 a 21 de outubro de 2023

ISSN - 2447-7850 (online)



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
COMISSÃO ORGANIZADORA	10
COMISSÃO CIENTÍFICA	11
PROGRAMAÇÃO	14
GT 1 - CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO: INTERFACES EPISTEMOLÓGICAS	16
ENSINO RELIGIOSO CONFSSIONAL:	17
OS PARADOXOS DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA:	24
GT 2 - CURRÍCULOS E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO RELIGIOSO	31
ENSINO RELIGIOSO:.....	32
POTENCIALIDADES DO ENSINO RELIGIOSO:.....	40
ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:.....	48
ENSINO RELIGIOSO, INTERCULTURALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE:.....	57
ENSINO RELIGIOSO E MATERIAL DIDÁTICO:.....	65
DIVERSIDADE E CONFSSIONALIDADE:.....	77
O ENSINO RELIGIOSO NA PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA (PCPB):.....	85
O ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MG:	94
VIAJANDO COM O 5º ANO PELO MUNDO DOS MITOS:.....	100
ESPIRITUALIDADE, APOIO SOCIAL E ENSINO RELIGIOSO.....	106
ENSINO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	111
COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E ENSINO RELIGIOSO	122
GT 3 - FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO RELIGIOSO	130
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO:	131
A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO.	143
A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO:.....	152
A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR-APRENDIZ:	159
CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E DIVERSIDADE RELIGIOSA:.....	168
DIVERSIDADE RELIGIOSA E LAICIDADE MEDIADORA EM FOCO:.....	175



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO POTIGUAR.....	181
FORMAÇÃO CONTINUADA EM E PARA O ENSINO RELIGIOSO EM GUABIRUBA, SC ..	189
FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO	201
RELIGIÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	210
EXPLORANDO A RELAÇÃO ENTRE FÉ, NATUREZA E ÉTICA.....	217
FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO RELIGIOSO	224
A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO	236
GT 4 - POLÍTICA, LAICIDADE E ENSINO PÚBLICO	243
ENSINO RELIGIOSO E LAICIDADE	244
ENSINO RELIGIOSO	252
LEI, LAICIDADE E ENSINO	258
OS JURISTAS CATÓLICOS E SUA REAÇÃO AO CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NA BNCC.....	264
EXPLORANDO A IMAGINAÇÃO ANALÓGICA	273
ANÁLISE DO ENSINO RELIGIOSO ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR DO NOVO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS	281
GT 5 - DECOLONIALIDADE, CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO	289
A DECOLONIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO COMO PERSPECTIVA DE UMA NOVA COMPREENSÃO DA INCULTURAÇÃO PARA A TRANSMISSÃO DA FÉ	290
CONTRIBUIÇÕES DA HERMENÊUTICA CONTEMPORÂNEA À CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E AO ENSINO RELIGIOSO EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS.....	295
ENSINO RELIGIOSO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL	310
ESCREVER OS CORPOS INFANTIS E ADOLESCENTES NEGROS.....	319
GLOBALIZAÇÃO E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS ENQUANTO (RE)PRODUTORES DE COLONIALIDADES	328
O PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO	339
OS PRINCIPAIS PROBLEMAS SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE.....	352
GT 6 - ENSINO RELIGIOSO, CULTURAS E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS	356
“O POVO FALA, MAS A UMBANDA É QUEM AGUENTA”	357
A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO RELIGIOSO	363



CONSEQUÊNCIA DE UMA HERANÇA	369
ENSINO RELIGIOSO E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS	374
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	382
A MÚSICA, OS TAMBORES.....	390
QUAL O LUGAR DOS SISTEMAS DE CRENÇAS AFRICANOS E AFRODESCENDENTES NAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E NO ENSINO RELIGIOSO?.....	404
GT 7 - ENSINO RELIGIOSO, CULTURAS E RELIGIOSIDADES INDÍGENAS	412
APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.....	413
O RITUAL TORÉ E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	420
SAMBAQUIS DE LAGUNA/SC.....	428
GT 9: DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO E CULTURA DE PAZ.....	441
A GUARDA MUNICIPAL E O USO DO ENSINO RELIGIOSO COMO MEIO DE FOMENTO À CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES.....	442
ASSINTEC	450
MECANISMOS UTILIZADOS POR PROFESSORES PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE DE CRENÇAS EM SALA DE AULA.	461
GT 10: ENSINO RELIGIOSO E CULTURAL DIGITAL.....	469
BLOG DO GEPERPDR – GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA DO ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE RELIGIOSA	470
PROFESSOR INSPIRA PROFESSOR	476
O USO DO <i>PODCAST</i> NO ENSINO RELIGIOSO	480
AS NOVAS TECNOLOGIAS EM FAVOR DO ENSINO RELIGIOSO	486
TECNOLOGIA ASSISTIVA E DIREITOS HUMANOS.....	495
GT 11: ENSINO RELIGIOSO, CUIDADO ESPIRITUAL E SAÚDE: (RE)DESCOBRINDO CONFLUÊNCIAS	502
A CONCEPÇÃO RELIGIOSA DO PAPA FRANCISCO SOBRE O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA.....	503
GT 12: ESTADO, PESSOA E ENSINO RELIGIOSO: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE DOCENTES.....	509
TEATRO, CINEMA E RELIGIÕES	510
LITERATURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE.....	516
GT 13 - ESPIRITUALIDADES, DIREITOS HUMANOS E DA TERRA: TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES DE/EM RESISTÊNCIA.....	521
A IGREJA E O MUNDO DO TRABALHO	522



IDENTIDADE PALESTINA E SEUS ASPECTOS RELIGIOSOS.....	527
A RESISTÊNCIA TUPINIKIM E A ESPIRITUALIDADE DOS TAMBORES.....	532
GT 15 - ENSINO RELIGIOSO E FORMAÇÃO DE VALORES: CAMINHO DA ÉTICA E DA DIVERSIDADE.....	539
ALTERIDADE E ÉTICA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL	540
UM ESTUDO SOBRE O FENÔMENO DOS “SEM RELIGIÃO” NO BRASIL	550
RELIGIÃO – FORMAÇÃO DE VALORES - EDUCAÇÃO NO BRASIL:	560
ENSINO RELIGIOSO E A FORMAÇÃO DE VALORES	583
ESCOLAS JUDAICAS	591
GT 16 - ESTÉTICA E ENSINO RELIGIOSO: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DA ARTE E SUA DIVERSIDADE.....	599
O ENSINO RELIGIOSO PARA ALÉM DA SALA DE AULA.....	600
NIETZSCHE E A ESTÉTICA DAS RELIGIÕES	606
JOGOS TEATRAIS UM CAMINHO PARA O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA	614
SÍMBOLOS RELIGIOSOS.....	621
GT 17 - COSMOVISÕES, FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO	628
O SENSO RELIGIOSO NO PENSAMENTO DE LUIGI GIUSSANI	629
EDUCADORES CRISTÃOS, ENSINO DA COSMOVISÃO CRISTÃ BÍBLICA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO PRETENDIDA	634
COSMOVISÃO CRISTÃ	644
ENSINO RELIGIOSO E SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO	654
ECOLOGIA INTEGRAL, GOVERNANÇA CORPORATIVA E EDUCAÇÃO	659
COSMOVISÃO CRISTÃ BÍBLICA	667
EXPERIÊNCIA DE QUASE MORTE (EQM)	675
AS BRINCADEIRAS COMO ATOS SUBVERSIVOS DOS VALORES DOMINANTES	685



APRESENTAÇÃO

O **Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER**, considerando o seu objetivo de acompanhar, organizar e subsidiar professores, associações e pesquisadores na implementação e consolidação do Ensino Religioso na Educação Básica, promove, historicamente, em anos alternados, Seminários Nacionais de Formação de Professores em Ensino Religioso e Congressos Nacionais de Ensino Religioso, em parceria com instituições de ensino superior, sistemas de ensino e outros interessados.

Em 2023, o FONAPER promoveu conjuntamente com a Universidade Católica de Brasília - UCB e o Conselho do Ensino Religioso do Distrito Federal - CONER, o **XVII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso - SEFOPER**, com o tema **Direitos Humanos, da Terra e Laicidade: perspectivas à Formação Docente**. O evento ocorreu de forma presencial entre os dias **19 e 21 de outubro de 2023**, com transmissão das palestras no youtube e comunicações de trabalhos e oficinas pedagógicas em formato híbrido.

O SEFOPER contribuiu com a ampliação do conhecimento da área de forma articulada aos grandes temas educacionais atuais, tornando-se uma oportunidade ímpar de formação continuada dos professores que atuam nas redes públicas e privadas de ensino. Ademais, tratou-se também de um momento privilegiado de pesquisadores e professores socializarem suas pesquisas e práticas pedagógicas em um dos Grupos de Trabalho (GTs) oferecidos.

O SEFOPER, que já se encontra em sua 17 edição, é um evento voltado à formação de professores de Ensino Religioso, estudantes em processo de formação, seja na graduação em Ciências da Religião, na Pedagogia ou demais cursos, bem como na pós-graduação. Por abordar temáticas que possuem conexões e interfaces com outras áreas e campos da atuação humana, o evento abarca um público específico e, ao mesmo tempo, diverso, como é o caso do tema desta edição: Direitos Humanos, da Terra e Laicidade: perspectivas à formação docente.

O debate acerca da laicidade, dos direitos humanos e da terra engloba um conjunto de dimensões, áreas, instâncias e instituições sociais do Estado brasileiro. Mobiliza narrativas, práticas e políticas públicas que impactam sobremaneira na visibilidade de problemas sociais, de identidades historicamente marginalizadas e negação de direitos fundamentais. Este cenário requer ações, projetos e estratégias de enfrentamento de todo tipo de discriminação, intolerância e violência, especificamente aquelas que se situam ou que transversalizam os campos religioso e educacional.

A banalização da vida e da morte, os fundamentalismos que atentam contra as liberdades e a dignidade humana, os problemas socioambientais e o aumento das



desigualdades sociais no país e no mundo, são alguns dos impasses que desafiam a humanidade, os governos, as denominações religiosas e, fundamentalmente, a educação contemporânea.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2007, reconhece a escola como um espaço privilegiado da ação pedagógica e da prática e vivência dos direitos humanos. Trata-se, portanto, de um espaço/tempo para a estruturação de concepções de mundo e consciência social, circulação e consolidação de valores, compreensão e valorização do direito à existência, reconhecimento da importância do respeito à diferença na formação cidadã. No referido Plano, entende-se que:

[...] a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação (BRASIL, 2007, p. 24).

É nesta perspectiva que o respeito à liberdade e diferença religiosa precisa ser compreendido, enquanto um direito humano a ser ensinado e aprendido nos espaços educativos. Corroborar, assim, a compreensão de Estado laico enquanto a primeira organização política a possibilitar o reconhecimento da liberdade e diversidade religiosa, bem como o direito de minorias religiosas serem gradativamente visibilizadas e respeitadas. E isso só é possível quando o Estado não assume nenhuma posição, seja em favor ou contra qualquer denominação religiosa. De acordo com Blancarte (2008, p. 29), “há que se lembrar que a liberdade de crença, a liberdade de culto e a tolerância religiosa foram aceitas graças ao Estado laico, e não como oposição a ele”.

No contexto brasileiro, não é novidade que um dos temas mais desafiadores à laicidade do Estado tem sido o Ensino Religioso, muito embora, com o processo de redemocratização do país e, fundamentalmente, com a publicação do art. 33 da LDB/1996, alterado pela Lei nº 9.475/1997, inaugura-se um novo paradigma para essa disciplina escolar, fundado em outros pressupostos epistemológicos e pedagógicos, não mais exclusivamente teológicos, mas antropológicos, sociológicos, fenomenológicos e históricos.

O conhecimento sobre as religiões, articulado às Ciências da Religião, passa a ser utilizado para estabelecer diálogos entre diferentes cosmovisões, voltado à análise e compreensão da diversidade cultural e religiosa e suas implicações nas distintas áreas da atuação humana, tendo em vista o compromisso com a formação cidadã, integral e humanística.

Neste sentido, como ensina o Professor Síveres (2016), o diálogo é um elemento instituidor da condição humana, isto porque está presente nas formas mais intensas para desenvolver o conhecimento por meio do diálogo entre os saberes, e é um elemento desencadeador da práxis, isto é, de uma ação que é decorrente de uma reflexão. Nesta



perspectiva, o diálogo é compreendido como uma relação dialógica (Ser), uma disposição do conhecimento (Saber) e uma intencionalidade da ação (Agir). No contexto educacional, onde se inscreve a oferta do Ensino Religioso, essa tridimensionalidade traduz a possibilidade do processo pedagógico estar pleno de significado e de sentido ao estudante.

Não é sem sentido que o Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sinaliza um encaminhamento centrado na “pesquisa e no diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes” (BRASIL, 2017, p. 432). Se na perspectiva confessional a metodologia do Ensino Religioso está focada na resposta pré-definida, na não confessional se caracteriza por uma inversão fundamental em que a pergunta passa a ser mobilizadora do processo de ensino-aprendizagem. Assim, abrem-se espaços para o exercício do diálogo que, de acordo com Hermann (2002, p. 94), “[...] se constitui na força do próprio educar - que é educar-se - no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos”.

Frente ao exposto e considerando os desafios socioeducacionais de nosso tempo, justifica-se a necessidade de discutir, refletir e articular ações que fomentem os direitos humanos, da terra e a laicidade, tendo em vista a formação de professores, os quais têm um papel central na formação das crianças e juventudes, no respeito e valorização da ciência, da cultura e da vida, na medida em que assumem o desafio de renovar o mundo.

Neste intuito, o evento se constituiu em um espaço profícuo para discussões e articulações entre instituições de ensino superior, secretarias de educação, associações, pesquisadores, professores e demais pessoas e entidades interessadas na formação de docentes para o Ensino Religioso. Os trabalhos apresentados nos distintos Grupos de Trabalho (GTs) consideraram a diversidade de olhares e experiências apresentadas e discutidas nos três dias de Seminário. Ao todo, 81 trabalhos foram comunicados, os quais integram o presente volume dos Anais.

O FONAPER agradece à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e às demais instituições copromotoras e apoiadoras do evento, os membros da Comissão Organizadora e da Comissão Científica, acadêmicos, pesquisadores e docentes de Educação Básica que gentilmente submeteram seus trabalhos, bem como a todos os participantes, os quais, em conjunto, contribuíram para a realização de mais um evento científico em prol da consolidação do Ensino Religioso não confessional na Educação Básica.

Coordenação FONAPER
(Gestão 2023-2025)



COMISSÃO ORGANIZADORA

Adecir Pozzer (SED/SC; FURB e FONAPER)

Carlos André Macêdo Cavalcanti (UFPB e FONAPER)

Elianildo Nascimento (CONER/DF)

Genaro Camboim Lopes de Andrade Lula (UERN e FONAPER)

Gidalti Guedes da Silva (UCB)

Giordano Cassio da Silva Costa (SEMED-Manaus e FONAPER)

Giseli do Prado Siqueira (PUC-Minas e RELER)

Gustavo Albuquerque Germano dos Santos (FONAPER)

Gustavo Claudiano Martins (FONAPER)

Harry Carvalho (UFPB e FONAPER)

Luiz Síveres (UCB)

Maria Dalva de Oliveira Araujo (FONAPER)

Marta Helena Freitas (UCB)

Nathália Ferreira de Sousa Martins (SEDU/ES, FUV e FONAPER)

Paulo César Nodari (UCB)

Selma Correia Rosseto (FONAPER)

Simone Riske Koch (FURB e RELER)

Sônia Maria Dias (FONAPER)

Taciana Brasil dos Santos (FONAPER)

Vicente Paulo Alves (UCB)

Solange Vaz (CONER/DF)

Elianildo Nascimento (URI e CONER/DF)

Romi Bencke (CONIC)



COMISSÃO CIENTÍFICA

Dr. Adecir Pozzer (SED/SC; FURB; FONAPER)

Dr. Ademir Valdir do Santos (UFSC)

Dr. Amauri Carlos Ferreira (PUC- Minas e ISTA)

Dr. Anderson Marinho Maia (FACISA)

Dr. André S. Muskkopf (UFJF)

Dra. Andréa Silveira de Souza (UFJF)

Dra. Angela Cristina Borges (Unimontes)

Me. Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda (UNICAP; SEMED/MA)

Dr. Carlos André Cavalcanti (CGCR/UFPB)

Dra. Cecília Leme Garcéz (UNA/Costa Rica)

Dra. Claudete Beise Ulrich (FUV-ES)

Dra. Clélia Peretti (PUCPR)

Dra. Dilaine Soares Sampaio (UFPB)

Me. Djanna Fontanive (SME/Rio do Sul)

Dr. Elcio Cecchetti (Unochapecó)

Dra. Eliane Farias (FONAPER)

Dra. Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas (FUV-ES)

Me. Elianildo Nascimento (CONER/DF)

Dra. Elisa Rodrigues (UFJF)

Dr. Eraldo Pereira Madeiro (SEMED Jacundá/Marabá/PA)

Dr. Ernesto Sienna (PUCPR)

Dr. Everaldo dos Santos Mendes (ISTEIN e FATAN)

Dr. Fabiano Aparecido Costa Leite (CONERES)

Dr. Francisco Sales Palheta (SEDUC/AM)



Dr. Genaro Camboim Lopes de Andrade Lula (UERN)

Dra. Geórgia Fontoura (FURB)

Dr. Gilberto Oliari (UNOCHAPECÓ)

Esp. Giordano Cassio da Silva Costa (SEDUC Amazonas; SEMED Manaus)

Dra. Giseli do Prado Siqueira (PUC-Minas)

Me. Glória Maria Barros Vargas (SME - Petrópolis/RJ)

Dr. Gustavo Claudiano Martins (FONAPER e SEDU/ES)

Dra. Hilda Teixeira Souto Santana (PUCPR)

Dr. Edilmar Cardoso Ribeiro (PUC Chile)

José Mário Méndez Méndez (UNA/Costa Rica)

Me. José Oliveira de Assis (PUC-Minas)

Me. Katilene Willms Labes (FURB)

Dr. Leonel Piovezana (Unochapecó)

Dra. Lílian Blanck de Oliveira (FURB)

Me. Lívia Borges (CONER/DF)

Dr. Lourival Martins Filho (UDESC)

Dr. Luiz Síveres (UCB)

Dr. Lusival Barcellos (UFPB)

Me. Maria Dalva de Oliveira Araujo (FONAPER)

Me. Maria José Torres Holmes (UFPB)

Me. Marildo de Oliveira Lopes (UFBA)

Dra. Marta Helena Freitas (UCB)

Me. Naiara Ferraz (UEPB)

Dra. Nathália Ferreira de Sousa Martins (SEDU/ES, FUV e FONAPER)

Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista (PUC-Minas)

Dr. Paulo César Nodari (UCB)



Dra. Rita Cristiana Barbosa (UFPB)

Me. Selma Correia Rosseto (PUC-Minas e FONAPER)

Dra. Simone Riske-Koch (FURB e RELER/FONAPER)

Dra. Simone Rodrigues Batista Mendes (UFRR)

Dra. Solange Ribeiro Prates (Unimontes)

Dra. Sônia Maria Dias (PUC-Minas e FONAPER)

Dra. Sônia Missagia Mattos (UFES)

Dra. Soraia Aparecida Belton Ferreira (FACISA e CEM)

Dra. Taciana Brasil dos Santos (FONAPER)

Dr. Valdicley Euflausino da Silva (UERN)

Dr. Vicente Paulo Alves (UCB)

Me. Vinícius Borges de Andrade (UFTM)

Me. Wellington Félix Cornélio (UFTM)



PROGRAMAÇÃO

19/10 – QUINTA-FEIRA

9h00 – Reunião RELER

14h00 - Mesa 1 - A formação docente à luz dos direitos humanos e da laicidade no Brasil

Dr. Lourival Martins Filho (CEB/MEC)

Dra. Simone Riske Koch (FURB/RELER)

Dra. Elisa Rodrigues (UFJF)

Dr. Carlos André Macêdo Cavalcanti (UFPB)

Mediação: Dra. Gisele do Prado Siqueira (PUCMinas/RELER)

17h00 – Vivência de Dança Circular (Centro de Convivência – Bloco K)

Mediação: Gustavo Albuquerque (UNICAP)

18h00 - Atividade Cultural/Abertura do evento

19h30 - Mesa 2 - Espiritualidades, Religião e Espaço Público

Dra. Magali do Nascimento Cunha (ISER)

Dr. Marcelo Camurça (UFJF)

Dra. Marga Janete Ströher (EIFI/Espanha)

Mediação: Me. Gidalti Guedes da Silva (UCB)



20/10 – SEXTA-FEIRA

08h30 - Mesa 3 - Direitos Humanos e da Terra: conexões e desafios à formação docente

Dr. Heli Sabino de Oliveira (UFMG)

Dr. Marcos Rodrigues da Silva (UDESC)

Mediação: Dr. Lusival Barcellos (UFPB)

10h30 – Oficinas pedagógicas – sessão I

13h30 - Grupos de Trabalho – GTs (comunicação)

17h – Intervalo

17h30 – Conferência – Religião e Espaço Público (Virtual)

Dr. Nicolas Panotto (Otros Cruces)

Mediação: Dr. Adecir Pozzer (FONAPER)

18h30 – Assembleia FONAPER

21/10 - SÁBADO

08h30 – Oficinas pedagógicas – sessão II

10h15 - Mesa 4 - Laicidade na educação, diálogo inter-religioso e intercultural

Dra. Romi Márcia Bencke (CONIC)

Dr. Paulo Cesar Nodari (UCB)

Dr. Elcio Cecchetti (Unochapecó)

Mediação: Dr. Gustavo Claudiano Martins (FONAPER)

12h00 – Encerramento



GT 1 - CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO: INTERFACES EPISTEMOLÓGICAS

Objetiva ser um espaço de socialização de pesquisas que reflexionem sobre a interfaces epistemológicas entre Ciências da Religião e Ensino Religioso não-confessional, notadamente sobre questões acadêmicas e educacionais relacionadas ao estudo da diversidade cultural religiosa.

Coordenação:

Dr. Vicente Paulo Alves (UCB)

Me. Maria Dalva de Oliveira Araujo (FONAPER)

Dra. Nathália Ferreira de Sousa Martins (SEDU/ES, FUV e FONAPER)

Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista (PUC-Minas)



ENSINO RELIGIOSO CONFSSIONAL: PROBLEMA TEÓRICO-PEDAGÓGICO E EPISTEMOLÓGICO

Paulo Agostinho Nogueira Baptista¹

Resumo: O Ensino Religioso - ER na história da educação brasileira não pode ser considerado como um componente curricular antes do século XIX. No período colonial havia o ensino da doutrina cristã e os primeiros documentos educacionais no início do século XIX também confirmam essa realidade. É comum encontrar muitos pesquisadores do ER, anacronicamente, denominando esse ensino doutrinário de ER, na etapa inicial da educação no Brasil. O objetivo desta Comunicação, de natureza qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica, além de corrigir esse erro histórico habitual, é refletir sobre os problemas que o Ensino Religioso Confessional tem, tanto na sua fundamentação teórica e pedagógica quanto na sua epistemologia. Numa “escola para todas e todos”, democrática, num Estado laico, mesmo em escolas privadas, não é possível fundamentar o ER Confessional nem teórica, muito menos na educacional e nem epistemologicamente.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Ensino Religioso Confessional; Educação; Epistemologia; Ciências da Religião Aplicada

1. Introdução

Esta Comunicação tem como objetivo refletir e analisar sobre o problema teórico-pedagógico e epistemológico do Ensino Religioso Confessional, que não é admitido na legislação ordinária, como o art. 33 da LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996), na redação dada pela Lei n. 9.475/1997 (BRASIL, 1997), muito menos pela BNCC (BRASIL, 2017) e os diversos Currículos Referência dos sistemas estaduais e municipais, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Ciências da Religião (BRASIL, 2018), que orienta a formação docente inicial, apesar a decisão absurda e sem fundamento educacional e pedagógico do Supremo Tribunal Federal – STF em 2017 que admite sua possibilidade (STF, 2017).

A partir de pesquisa bibliográfica, a metodologia qualitativa coteja a literatura mais específica, que oportunamente será ampliada.

Para o Ensino Religioso – ER, como um componente curricular que vive constantemente na necessidade de se fundamentar e se justificar, é muito complicado ter pesquisadores

¹ Doutor em Ciência da Religião (UFJF), professor e pesquisador do PPG em Ciências da Religião da PUC Minas, Linha de Pesquisa “Religião, Educação e Política”, Líder do Grupo de Pesquisa REDECLID. Contato: pagostin@gmail.com



da área, inclusive muitos frequentemente citados, que cometem um erro comum de designar como ER o ensino que se praticava no período colonial, e ainda usar para designá-lo a expressão Ensino Religioso Confessional – ERC. As palavras devem ser usadas com critério e fundamento.

No início da Educação no Brasil, com a chegada de Pedro Álvares Cabral e sua invasão à terra dos povos que aqui habitavam – “chegada” também erradamente ensinada como se fosse um “Descobrimento” do Brasil –, os primeiros que cuidaram do processo educativo foram os frades franciscanos, que fundaram sua primeira escola em 1538, em Laguna dos Patos, Santa Catarina. Os Jesuítas só viriam em 1549. E a preocupação da educação franciscana era mais prática. Usavam muito mais o modelo de uma educação pelo exemplo, do que pela teoria. Ensinavam a população a cultivar a terra e na aprendizagem de ofícios. Isso não tira o problema que esse trabalho representava para a população originária do país (SANGENIS, 2006).

A estrutura deste trabalho traz dois temas. Primeiramente, discute-se o problema do nome do componente e como isso causa, inevitavelmente, problemas de compreensão sobre o Ensino Religioso. Depois, analisa-se como a perspectiva confessional deste ensino é equivocada tanto teórica quanto pedagogicamente, e mais problemática ainda em relação à epistemologia.

2. O problema do nome do componente curricular

Dos componentes curriculares do Ensino Fundamental apenas dois deles recebem uma nomenclatura diferente das demais. A maioria utiliza termos próprios que expressam o seu significado direto como: Arte, Ciências, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática. A exceção é a Educação Física, que tem como referência a cultura corporal de movimento, em sua diversidade, oferecendo aos educandos as condições de interagir consigo, se exercitando, e com os outros educandos, por exemplo, pelos diversos tipos de esporte. Mas nesse caso, o nome Educação Física não deixa margem para muitas dúvidas do que se trata: educar a dimensão física do ser humano, a dimensão corporal, educar fisicamente a pessoa. Se houvesse uma preposição de subordinação “de” ou “da”, educação de física ou da física, o sentido passaria a se referir ao campo da física como ciência, o que não é o caso, portanto, não resta dúvida o que ensina a Educação Física.

A outra exceção é o Ensino Religioso. Os componentes de linguagem trazem adjetivos: portuguesa ou estrangeira. Isso também acontece com a qualificação do ensino “religioso”. Porém, o seu sentido ou significado direto, desse adjetivo “religioso”, é de um ensino “relativo à religião”. Por isso, com frequência, esse componente curricular tem o apelido de “aula de religião”. Que isso tenha predominado na história da educação brasileira não há o que duvidar: tanto a compreensão de que se trata de um “ensino



relativo à religião” ou mesmo de “aula de religião”. Também ninguém duvida que nossa história ficou marcada pela colonização portuguesa, de matriz católica, que predominou e ainda predomina em boa parte do país, apesar das mudanças, da transição religiosa, que a partir dos anos de 1970, especialmente de 1980, tem transformado religiosamente o país (ANTONIAZZI, 2004; ALVES et al, 2014; BAPTISTA, SIQUEIRA, 2020).

O problema é que houve a proposição de uma mudança paradigmática sobre isso, a partir do final dos anos de 1960, mas mais precisamente com a publicação dessas ideias em 1974, por Wolfgang Gruen (GRUEN, 1974; 1994), que marcou esse campo educacional, porém que grande parte dos pesquisadores da área ignoram ou preferem não enxergar.

Conceitualmente, mas também do ponto de vista da legislação, não se pode designar esse componente no Brasil de Ensino Religioso antes do século XIX. A expressão, segundo Gruen (2004, p. 413) surge na Áustria, da imperatriz Maria Teresa.

Desde os primeiros esboços de escolas franciscanas ou mesmo os primeiros colégios jesuítas, e mesmo no Colégio Pedro II, no século XIX, o que se ensinava era a Doutrina cristã. Obviamente, esse ensino era de uma determinada confissão, a cristã católica, mas não se chamava Ensino Religioso Confessional. Pode-se afirmar que em boa parte da história educacional brasileira havia ensinamento doutrinário cristão, portanto, ensino confessional católico, aula de religião católica. Só no século XIX começa a ser possível um ensino doutrinário cristão protestante.

Quando se analisa a história de boa parte dos mais de 500 anos da educação brasileira, e se faz a crítica que havia Ensino Religioso e que ele era confessional, e não laico, como supostamente esperava uma pessoa anacrônica, não se considera que não havia esse nome, que seria impossível e impensável um ensinamento não doutrinário, e que não havia a consciência possível (GOLDMANN, 1979) para esse tipo de concepção, portanto, quem utiliza essa visão está fora da realidade e da história desse componente:

O conhecimento se encontra no duplo plano do sujeito que conhece e o objeto estudado, pois todos os comportamentos são comportamentos de seres conscientes que julgam situações e escolhem, com maior ou menor liberdade, sua maneira de agir. O (cientista social) deve levar em conta, além da adequação do pensamento às coisas e os conhecimentos reais de seu tempo, um fator intermediário entre eles, o máximo de consciência possível das classes que constituem a sociedade a ser analisada” (o texto entre parênteses foi acrescentado ao texto original). (GOLMANN, 1979).

O primeiro documento que trata do ensino de religião é uma lei de 15 de outubro de 1827 que se refere ao conteúdo a ser ensinado, dentre outros, dos “princípios da moral cristã” (BRASIL, 1827).

Encontrar pesquisadores das Ciências da Religião Aplicada à Educação, como o Ensino Religioso, que desconhecem isso, mas principalmente a ruptura provocada por



Wolfgang Gruen em 1974, distinguindo Ensino Religioso e Catequese, é muito decepcionante. Para Gruen, o ER tem como objeto a educação da dimensão de sentido que o ser humano dá à vida (religiosidade), que eu prefiro colocar no plural, sentidos, sejam eles religiosos ou não. Já a Catequese é a educação da fé, portanto, de uma educação doutrinária de uma certa confissão religiosa. Não compreender essa ruptura é a base para os erros acima denunciados (GRUEN, 1974; FIGUEIREDO, 2007; SIQUEIRA, 2012; SIQUEIRA E BAPTISTA, 2020).

3. O problema teórico-pedagógico e epistemológico do Ensino Religioso Confessional

Como componente curricular, numa escola para todos e todas, seja pública ou privada, o ER se sustenta teórica e pedagogicamente no campo da educação, não no campo e no espaço das tradições religiosas e da teologia. Deve-se observar que a escola privada, dita “confessional”, pertencente a uma tradição religiosa, é aberta à matrícula de todas as pessoas, e não pode recusar a matrícula por razões religiosas, ou não religiosas, e não pode ser proselitista (BRASIL, 1997, art. 33) e nem pode causar constrangimento se as crianças, adolescentes ou jovens, ou seus pais, fizerem a matrícula no ER.

A educação, numa escola para todos, num país laico, se fundamenta nas ciências que estão na base dos componentes curriculares. Ela é inclusiva, democrática e laica.

Gera-se, assim, um paradoxo: a escola é confessional e não pode, em respeito à legislação, mas principalmente aos estudantes, doutrinar ou fazer proselitismo. Qual é a saída, então, diante do absurdo e da ignorância educacional dos ministros do Supremo Tribunal Federal, que admitiram que seria possível o ER Confessional? Resposta simples, do ponto de vista teórico-pedagógico e epistemológico: o ER não confessional, laico.

E qual seriam as bases de ER não confessional? Como os demais componentes curriculares – para o componente História, as ciências históricas, para a Biologia, as ciências biológicas, e assim por diante –, o ER se fundamenta nas ciências que o sustenta: nas Ciências da Religião e nas Ciências da Educação, conforme encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da licenciatura em Ciências da Religião (BRASIL, 2018) e na BNCC (BRASIL, 2017).

Quando não se respeita a estrutura e os fundamentos da educação, assim como a legislação ordinária, entra o arbítrio e a manipulação ideológico-religiosa. Não há base nem nas teorias educacionais e psicopedagógicas e nem epistemológicas para a existência de um ER confessional. A base teórica de um ER confessional é teológica, portanto, contraria todas as leis de ensino do país. E a decisão do STF, a partir da ADI 4439/2010 se sustentou no pilar podre do adjetivo “religioso” do nome do componente, sem nenhum fundamento pedagógico ou epistemológico. Não se pode, como acontece em alguns



lugares, distribuir crianças, adolescentes ou jovens em salas por confissão. Não é lugar da escola fazer o que as tradições religiosas deveriam fazer com seus membros. Na escola para todas e todos estão as ciências, as artes, as filosofias, as ciências humanas e sociais, as linguagens, a educação física e o ensino religioso escolar, expressão que Gruen utilizava, como ciências da religião aplicada.

Se o país hoje ainda vive, como viveu nos últimos seis anos, sob a pressão da ignorância da extrema-direita, contra a ciência, fundada em mentiras, como o terraplanismo, a visão antivacina, que causou a morte de centenas de milhares de brasileiros, a manipulação religiosa sobre gênero, sexualidade, racismo, preconceito e violência religiosa, e tantas outras coisas, não há dúvida que faltou uma concepção aberta sobre os sentidos da vida e sobre as tradições religiosas. Um Ensino Religioso crítico, laico, é fundamental para a democracia e a cultura de paz.

4. Considerações Finais

Nesta breve Comunicação vimos que a falta de compreensão da história da educação no Brasil gera anacronismo. E isso acontece particularmente com muitos pesquisadores do componente curricular Ensino Religioso.

Primeiramente, não há clareza sobre o significado do nome do componente, caindo-se no senso comum que interpreta o adjetivo que qualifica esse ensino como “relativo à religião”. Depois, desconhece-se o que representou a mudança trazida por Wolfgang Gruen a partir de 1974. Verdadeira mudança paradigmática ao distinguir o Ensino Religioso Escolar, que educa a “religiosidade”, como categoria antropológica, da doutrinação, da catequese.

Em segundo lugar, tanto a legislação quanto às bases educacionais, psicopedagógicas e epistemológicas não sustentam um ER confessional, que estaria no campo da teologia e não das Ciências da Religião, como afirmam os documentos da BNCC e das DCNs de Ciências da Religião para o componente.

As Ciências da Religião precisam atuar para a formação de seus estudantes e também para a formação continuada dos docentes que atuam no Ensino Religioso Escolar.

Referências

ALVES, J. E. D.; CAVENAGHI, S. M.; BARROS, L. F. W. A transição religiosa brasileira e o processo de difusão das filiações evangélicas no Rio de Janeiro. HORIZONTE, v. 12, n. 36, p. 1055-1085, 30 dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2014v12n36p1055>. Acesso em: 12 set. 2023.



ANTONIAZZI, Alberto. Por que o panorama religioso no Brasil mudou tanto? HORIZONTE, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 13-39, 30 nov. 2004.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli do Prado. Ensino Religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade. HORIZONTE, v. 18, n. 55, p. 33, 30 abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/23832>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Parecer CNE/CP nº 12/2018, homologado pela Portaria n. 1.403, publicada no D.O.U. de 28 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces01_09.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Lei n. 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 set. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2023.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Fuentes na tropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento. 2007. 955f. Tese (Doutorado) - Universidade Complutense de Madri, Faculdade Filosofia, Madri. Disponível em: <http://eprints.ucm.es/7544/1/T29846.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

GOLDMANN, Lucien. Ciências humanas e filosofia. O que é a sociologia?. Rio de Janeiro: DIFEL Editorial, 1979.

GRUEN, Wolfgang. Ensino Religioso Escolar – verbete. In: PEDROSA, W. M. et al. Dicionário de catequética. São Paulo, Paulus, 2004. p. 411-421.

GRUEN, Wolfgang. O “Ensino Religioso” na escola. Belo Horizonte: Instituto Central de Filosofia e Teologia – UCMG, 1974. 12p



GRUEN, Wolfgang. O Ensino Religioso na escola. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Gênese do pensamento único em educação: franciscanos e jesuitismo na história da educação brasileira. Petrópolis: Vozes, 2006.

SIQUEIRA, Giseli do Prado. O Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil: implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a confessionalidade num estado republicano. Tese (Doutorado em Ciência da Religião). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – STF. Acórdão da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439/2010, de 27 de setembro de 2017. Disponível em: <http://www.sbdp.org.br/wp/wp-content/uploads/2018/10/ADI-4439-DF-Ementa-e-Relat%C3%B3rio-1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.



OS PARADOXOS DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA: TEORIA E PRÁTICA

Márcia de Abreu Santos²

Resumo: O tema para o presente artigo foi proposto com intuito de refletir a respeito dos elementos que compõem o Ensino Religioso sob o ponto de vista da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dialogam com a base autores como Junqueira (2002), Ruedell (2007) e o entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF) a respeito da disciplina de Ensino Religioso. Elementos esses que enriquecem a teoria e a prática do universo de conhecimento e experiências na vida do discente e também do docente que são: a dimensão concreta (imanência) e a dimensão subjetiva (transcendência). A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, onde houve interação com os/as estudantes de 1º ao 5º ano, através do diálogo a respeito da disciplina, para coleta dos dados. Resultados/Conclusões: É necessário a continuidade do processo do fenômeno religioso dentro do ambiente escolar no sentido de efetiva prática da disciplina do Ensino Religioso.

Palavras-chave: BNCC; Discente; Ensino Religioso; Imanência; Transcendência.

1. Introdução

O fenômeno religioso, objeto de estudo do componente curricular do Ensino Religioso, apresenta importante papel do ensino, de forma a participar de um processo contínuo ao longo da vida humana. O Ensino Religioso “tem que estar inserido na nossa realidade, na experiência do aluno” (GRUEN, 1995, p. 119). Portanto, através da aula de Ensino Religioso deve ser proporcionado aos discentes a mediação dessa experiência, momento de grande riqueza cultural e religiosa onde ocorre a partilha entre professor/estudante. O Ensino Religioso está conectado à Ciências da Religião, na medida em que a religião se constitui como objeto do Ensino Religioso ao qual consiste no estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade e que são estudadas pela Ciências da Religião no espaço acadêmico (JUNQUEIRA, 2013, p. 609). Nessa abordagem não se pode desmembrar os elementos citados, pois estão intrinsecamente unidos pelo universo social.

Na citação de Pedro Ruedell, pode ser observado que as tradições religiosas têm sua parcela de preocupação com a educação de seu povo:

De um lado, cabe valorizar as potencialidades e valores religiosos no processo educativo. De outra parte, é imperioso direcionar os espaços de

² Pedagoga e mestranda em Ciências das Religiões - Faculdade Unida de Vitória/ES.



educadores e educandos para a superação de limites e empecilhos e para a correção da ambiguidade. Dito de outra forma, a educação, visando servir ao desenvolvimento humano, não pode prescindir de se referir à cultura e à religião. E o Ensino Religioso toma o fenômeno religioso, com suas riquezas e pobreza humano-religiosas, como objeto próprio de sua tarefa educativa específica. (RUEDELL, 2007, p.63).

Dessa forma o presente estudo está disposto dos seguintes elementos estruturais a seguir: **Objetivos:** Refletir sobre a visão dos/das alunos/as diante da disciplina de ensino religioso na escola municipal de 1ª fase do Ensino Fundamental e de como os docentes lecionam o Ensino Religioso em sala de aula. **Metodologia do trabalho:** Será demonstrado por meio da abordagem metodológica qualitativa, como a escola municipal de Cidade Ocidental está abordando a disciplina de Ensino Religioso com alunos da 1ª fase do Ensino Fundamental mais precisamente na Escola Municipal Severiano Pereira Braga no bairro: Parque Nova Friburgo B, no segundo semestre de 2023. Será demonstrada a visão dos alunos a respeito das aulas ministradas pelos/as Pedagogos/as.

2. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino Religioso

Segundo, Taciana Brasil, a necessidade de uma base nacional foi reafirmada no Plano Nacional de Educação (PNE), nas metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade. Nas metas 2 tinha como objetivo que fosse feita uma consulta pública no sentido de estabelecer objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para compor a base nacional comum curricular e a meta 7, que reafirma o compromisso de participação inter-federativo no processo de construção da base, garantindo o respeito à diversidade regional, estadual e local. A base assim teria caráter nacional, porém seria acrescido conteúdos com as características de cada lugar e região. Segundo o movimento pela Base Nacional Comum seguiram sete princípios para orientação e construção dessa base: 1) Foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade; 2) Clareza e objetividade; 3) Fundamentação em evidências de pesquisas nacionais e internacionais; 4) Obrigatoriedade para todas as escolas da educação Básica do Brasil; 5) Diversidade como parte integrante; 6) Respeito à autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos e das escolas para a construção de seus projetos pedagógicos; 7) Construção com colaboração entre União, estados e municípios e com a realização de consultas públicas.

Vale salientar que a BNCC teve três versões (2015, 2016 e 2018), diferente dos PCNs houve consulta pública, tendo caráter popular de participação no processo de construção da BNCC. Um ponto interessante e de grande valia foi a área de Ensino Religioso como componente homólogo (BRASIL, 2018). O prazo de implementação da BNCC nas escolas públicas foi de até dois anos após sua homologação. De acordo com a base, o Ensino Religioso pode contribuir no sentido dos discentes se encontrarem em seu



mundo construindo seus valores pessoais e princípios éticos, cidadania, autoconhecimento, cuidando de si e do outro na coletividade e na natureza. Os elementos que compõem a teoria e a prática do ensino religioso escolar são:

1) Dimensão concreta (Imanência) que são o conjunto de relações tecidas em contexto escolar O ser humano como ser de imanência;

2) Dimensão subjetiva (Transcendência) que são mediadas por linguagens específicas, tais como: o símbolo, o mito e o rito. (BRASIL, 2018, p.436).

De acordo com a BNCC, é importante trabalhar com diversas áreas do conhecimento para garantir a formação integral dos estudantes (BRASIL, 2018, p.15). Em pesquisa realizada com docentes na Cidade Ocidental, foi encontrada a seguinte situação:

Ao pesquisar pedagogos em sua atuação junto a disciplina de ensino religioso e sua prática, foi constatado que os docentes apresentam certo receio em suas respostas, pois na maioria das vezes a teoria não condiz com a prática, abordando os valores humanos ou simplesmente não existindo a disciplina no lugar de competências e habilidades como preconiza a BNCC (SANTOS, 2023, p. 4).

É no mínimo preocupante esta constatação, pois não se pode negar o conhecimento concreto ao aluno e nem o transferir, ao ponto de colocar outra disciplina no horário de Ensino Religioso porque o bimestre escolar está com muitas demandas.

3. A relação entre a escola pública brasileira e o componente curricular Ensino Religioso

Na versão final da BNCC, tinha como objeto: o conhecimento religioso, a partir de pressupostos éticos e científicos e como referencial teórico: O conhecimento religioso produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico da Ciências Humanas e Sociais, notadamente da Ciências da Religião. No ano de 2017, no plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), ocorreu votação a respeito da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4439, referente a oferta do Ensino Religioso confessional (PEREIRA, 2010). O STF decidiu, por maioria dos votos, que a natureza do Ensino Religioso nas escolas públicas poderia ter caráter confessional. Vale ressaltar que nenhuma das versões da BNCC levantou essa questão quanto ao modelo mencionado. Nota-se, claramente, que o embate não havia finalizado com o acórdão do STF quando diz que cabe reavaliação da decisão junto ao CNE.

Os objetivos da BNCC mostram que estão alinhados à laicidade do Estado, sendo o ponto de partida a realidade do/da educando/a à liberdade de consciência e de crença. Vale salientar que o Ensino Religioso não representa uma ameaça a laicidade, porém sua forma de exposição. O Brasil tem sido referência em estudos para outros países como



Chile e Costa Rica. E essa trajetória do Ensino Religioso é inédito. Essa construção ainda está em fase de desenvolvimento, pois o ser humano está em mutação constante, assim como tudo no mundo, não seria diferente com as legislações educacionais.

O Ensino Religioso lecionado nas escolas públicas municipais em Cidade Ocidental/GO segue a BNCC e as Diretrizes Curriculares de Goiás (DCGO), os quais contemplam as competências específicas de Ensino Religioso para o ensino fundamental com unidades temáticas, objeto de conhecimento e as habilidades divididas por bimestre durante todo o ano letivo. Ressalta-se que o/a pedagogo/a que leciona tal disciplina não tem por parte da secretaria de educação, a oferta de formação continuada para ampliar a prática, cabendo a autoformação. A DCGO procura contemplar as seis competências específicas segundo a BNCC:

1 - Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosóficos de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos; 2 - Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes em diferentes tempos, espaços e territórios; 3 - Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida; 4 - Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modo de ser e viver; 5 - Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do ambiente; 6 - Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício de cidadania e da cultura de paz. (BRASIL, 2022, p.34).

Para Sérgio Junqueira, não é função do Ensino Religioso escolar promover conversões, mas oportunizar ambiente favorável para a experiência do transcendente, em vista de uma educação integral, atingindo as diversas dimensões da pessoa (JUNQUEIRA, 2002, p.14). De acordo com Junqueira o Ensino Religioso deve atender o discente em sua totalidade para que assim possa se desenvolver por completo em todas as áreas de sua vida e cabe a escola oportunizar esses momentos de trocas ao qual contribuem para o crescimento não só do/a aprendiz, mas também do aprendente.

4. Resultados e Discussão

Os estudos em discussão são, a princípio, parciais seguindo o curso da pesquisa e será levado a supervisão pedagógica com intuito de melhorar essa comunicação entre professor/a e aluno/a. Foi realizada pesquisa qualitativa, um diálogo com alunos do 1º ao 5º ano, com faixa etária entre 7 e 11 anos.

No livro estágio da fé de James Fowler, aborda sete estágios ao qual o indivíduo passa no decorrer de sua vida em relação à religião, fazendo paralelo entre a apreensão e



a interação, e as crianças e adolescentes de 7 a 12 anos estariam situadas no terceiro estágio chamado de fé mítico literal, que tem como foco:

A fé corporativa, pois o grupo tem grande influência produzindo o sentimento de que pertence a um grupo de fé, caso o meio o proporcione. Com isso, aprende a linguagem das lendas da comunidade específica. Nesse estágio, a criança começa a estabelecer diferenças entre os conceitos de natural e sobrenatural. Contudo, a ideia de deus continua a ser entendida de maneira antropomórfica. (FOWLER, *apud* FRACARO RODRIGUES, 2017, p. 210 e 211).

No decorrer das respostas pôde ser constatado que os alunos não conhecem, verdadeiramente, a disciplina de Ensino Religioso, ou não está sendo despertado o interesse deles pelo assunto abordado, pois ao serem questionados sobre as aulas a maioria respondeu que não sabiam o teor das aulas, e que geralmente os docentes passam tarefas no quadro, porém apenas uma aluna respondeu que se lembrou do conteúdo “religiões e igrejas”. Os alunos foram questionados sobre: 1) Quem é Deus para você? 2) Você acredita em Deus? 3) Você pratica alguma religião? A maioria dos alunos não conseguiram responder quem seria Deus, porém não nega sua existência. Alegam que frequentam a igreja, porém não sabem o nome ao certo, apenas vão com seus responsáveis. Podemos chegar à seguinte pergunta: Como será que é abordado estas aulas com os alunos? Será que é enfatizado a importância dessa disciplina na vida do/da discente? Quanto ao papel da família nessa perspectiva? A família tem conversado com os filhos sobre valores humanos, religião e o Ser maior? No geral a impressão que se tem é que eles vão à escola sem direcionamento da família e que ao chegarem à escola, estão dispersos e não prestam a atenção nem sequer ao conteúdo que está sendo direcionado a eles e o mais triste não saber ao certo o que está aprendendo, continuando sem o direcionamento adequado. Para Gonsalves, a comunicação é muito mais abrangente do que uma simples informação:

A comunicação não envolve apenas a informação e, por sua vez, a informação e a mudança de comportamento existe um espaço, uma lacuna que só é preenchida pelo significado que atribuímos. E esse significado é, necessariamente, comprometido emocionalmente. Assim, para ocorrer a mudança comportamental é preciso tocar na emoção das pessoas. (GONSALVES, 2012, p. 59).

Vale ressaltar a existência das competências socioemocionais, que devem ser desenvolvidas em sua integralidade no/na discente, a fim de contemplar todas as áreas do indivíduo assim como o Ensino Religioso. Cabe aqui muitas indagações, porém no momento não podem ser solucionadas imediatamente nem se tem essa pretensão, pois dependem de fatores externos e internos ao ambiente escolar. Em momento oportuno durante eventos escolares serão abordados esses apontamentos a fim de provocar reflexões, pois nessa mesma escola foi realizado levantamento da porcentagem de matrícula do Ensino Religioso e chegou-se ao total de 98% de adesão por parte dos responsáveis dos/das estudantes.



5. Considerações Finais

Diante dos resultados obtidos, mesmo que parcialmente, é urgente uma formação continuada para os docentes que lecionam de 1º ao 5º ano. Talvez uma abordagem mais comunicativa aos alunos de modo que possam compreender a importância da disciplina em suas vidas. Um projeto sobre formação continuada do profissional da educação para o ensino religioso já foi encaminhado à secretaria de educação de Cidade Ocidental – GO, na perspectiva de ser realizado durante o ano de 2024. No decorrer do ano de 2023, já houve pesquisa prévia entre os pedagogos e a maioria da rede municipal concordam em realizar a formação continuada para melhorar sua prática em sala de aula. Em relação à prática didática do docente, muitos desconhecem a revista diálogo que serve como base para as aulas de Ensino Religioso.

Referências

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli do Prado. Ensino Religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade. *Horizonte*, Belo Horizonte, v.18, n.55, p.33-60, jan.abr.2020.

BRASIL. Ministério da Educação, *Base Nacional Comum Curricular*, 2018.

BRASIL, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Documento Curricular, Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano, DCGO*. Cidade Ocidental, Prefeitura municipal, 2022.

FRACARO RODRIGUES, Edile Maria. Desenvolvimento Religioso. In JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; LEIN, Remi. *Compêndio de ensino religioso*. São Leopoldo; Petrópolis: Sinodal; Vozes, 2017.

GONSALVES, Elisa. *A curva pedagógica*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

GRUEN, Wolfgang. *O ensino religioso na escola*. Petrópolis/Vozes, 1995.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Compêndio de Ciências das Religiões: Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso*, São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013.

MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa; RODRIGUES Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação de professor do ensino religioso: perspectivas à luz da(s) Ciência (s) da (s) Religião (ões) e da se Nacional Comum Curricular. *Revista caminhando* v.23, n. 2, p. 137-150, jul/dez.2018.



PEREIRA, Deborah Macedo Duprat de Brito. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439 de 2010. Disponível em : www.stj.jus.br. Acesso em: 12 nov.2023.

RUEDELL, Pedro. *Educação Religiosa*; Fundamentação antropológica-cultural da religião segundo Paul Tilich. São Paulo: Paulinas, 2007.

SANTOS, Márcia de Abreu. A atuação do Pedagogo na disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas. *Revista Foco*. Curitiba, v. 16. N. 2 e 191, p. 01-08, 2023.

SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Comum Curricular: Algumas Considerações. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.37: e2000016, 2021, p: 1-18.



GT 2 - CURRÍCULOS E PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM DO ENSINO RELIGIOSO

Acolhe trabalhos que discutem concepções, objetivos, conteúdos, metodologias e procedimentos avaliativos concernentes aos processos de ensino-aprendizagem de Ensino Religioso em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Busca também analisar e socializar práticas pedagógicas em Ensino Religioso.

Coordenação:

Dra. Angela Cristina Borges (Unimontes)

Dra. Giseli do Prado Siqueira (PUC-Minas)

Dr. Gustavo Claudiano Martins (FONAPER e SEMED Viana/ES)

Me. Maria José Torres Holmes (UFPB)



ENSINO RELIGIOSO:

CONHECER A HISTORICIDADE PARA VALORIZAR E CONSTRUIR CAMINHOS MAIS INCLUSIVOS

Claudete Beise Ulrich³
Joana d’Arc Araújo Silva⁴

Resumo: O presente artigo, publicado no periódico Revista de Cultura Teológica, n. 102 (2022): MAI/AGO - XXX - O projeto de Francisco: por um ser humano integral, disponível no link de Acesso <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/58743>, apresenta uma investigação acerca do papel que a identidade dos indivíduos representa na construção e manutenção do fenômeno social do racismo com foco na importância do processo educacional na concretização deste diálogo, considerando os ideais religiosos que direcionaram a educação durante séculos e, mesmo contemporaneamente, continuaram a apresentar alguns efeitos de exclusão. Para tanto, o método adotado é o de revisão bibliográfica qualitativa e a estrutura dispõe na primeira seção os vínculos entre processo educacional e formação da identidade, enquanto na segunda seção encontra-se uma análise desta dinâmica frente ao desenvolvimento do Ensino Religioso no Brasil.

Palavras-chave: Identidade; Ensino Religioso; Racismo.

1. Introdução

O processo de educação escolar que contemporaneamente se constrói com o objetivo de desenvolver no sujeito suas potencialidades se confundiu com a própria história da Ensino religioso no país e, durante séculos, foi marcada pela imposição de ideais que desencadearam e mantiveram a segregação étnico-racial da sociedade brasileira. Nota-se que a educação escolar reflete uma série de valores institucionalmente definidos e que estes valores norteiam a formação intelectual, mas também moral e psíquica do indivíduo, considerando-se também que não atua de maneira isolada, compondo um diálogo com as demais esferas da vida do ser humano e, neste sentido, a função social a ser por ela desempenhada precisa reconhecer as necessidades sociais que a instituição precisa buscar suprir. Dentre os elementos que instituíram e mantiveram a educação como ferramenta de segregação étnico-racial no país ressalta-se a formação da identidade dos indivíduos que vivenciaram este processo, pois além das delimitações estatais, legais e institucionais o fenômeno social do racismo foi historicamente

3 Doutora em Teologia: área de concentração Religião e Educação pela Faculdade EST. Professora do Programa Profissional no Mestrado e Doutorado Profissional em Ciências das Religiões. E-mail: claudete@fuv.edu.br

4 Doutoranda no Programa de Pós-graduação Doutorado Profissional Ciências das Religiões - Faculdade Unida de Vitória (FUV)/ES. Pedagoga. E-mail: sirana66@yahoo.com.br



sustentado por estes indivíduos, em alguns casos, inconscientemente. Assim, o presente artigo apresenta uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo com a finalidade de investigar as relações entre o caráter religioso da educação brasileira e o processo de formação da identidade dos indivíduos envolvidos neste diálogo e, desta forma, compreender como esta dinâmica interfere no fenômeno social racismo. Apresenta-se na primeira seção uma discussão sobre a relação entre educação escolar e formação da identidade, enquanto na segunda seção procede-se à análise da incidência destes elementos nas diferentes fases do Ensino Religioso brasileiro

2. Fundamentação teórica

2.1 Educação e Identidade

A Educação configura-se contemporaneamente como um dos objetivos sociais a que se atribui maior importância, pois, sobretudo, consideram-se como o melhor caminho para o desenvolvimento dos demais objetivos quaisquer que sejam. Nota-se que o desenvolvimento dela possui caráter processual e que seu objeto pode ser percebido à medida que os indivíduos a ela submetidos apresentam em seus comportamentos certo padrão de conhecimento. Contudo, é necessário reconhecer que, dentre outras, o comportamento denota uma das formas de reconhecer o sucesso de um processo educacional, sendo necessário atentar-se, conforme Levisky (2002), que ela atua em âmbito individual e coletivo, mas também na forma como estes âmbitos se perfazem:

A educação, através de ações familiares e comunitárias, aproxima experiências, transmite valores, memória histórica, transformados e atualizados pelas imposições dos processos evolutivos de maturação e pelos processos tecnológicos, econômicos, redes de comunicação, conhecimentos, que por sua vez interferem e modificam a cultura. Mutações cada vez mais rápidas e constantes que afetam sobremaneira a organização da subjetividade individual e coletiva com repercussões que alteram a qualidade e a dinâmica das relações afetivas e sociais (LEVISKY, 2002, p. 102)

Nota-se também que, de acordo com Levisky (2002), o processo de educação atua sobre as construções da esfera da racionalidade humana, tanto quanto a afetiva. Neste ponto, faz-se necessário distinguir o processo educacional genérico do processo educacional escolar, reconhecendo que ambos conformam a aprendizagem do indivíduo.

Compreender a institucionalização que delimita a educação escolar é entender a existência de um ambiente que se destina ao cumprimento de um direito de todo cidadão, de acordo com o dispositivo constitucional de 1988 em seu artigo 205, com uma gama de sujeitos com formação regular orientada para o exercício da construção do conhecimento, quais sejam, os professores. Outra característica essencial à institucionalização contemporânea da educação é sua regulamentação que visa definir e uniformizar os



conteúdos a serem difundidos por meio dos quais se pretende construir o conhecimento, destacando-se no Brasil a vigente LDB/97 (lei de diretrizes e bases da educação) e a Base Nacional Curricular Comum que dela se origina.

Posto estes elementos, torna-se possível concluir que, até certa medida, o espaço escolar torna-se responsável pela busca da construção dos conhecimentos que formam o sujeito em seus aspectos racionais e emocionais orientada por determinado padrão de valores, mas que esta formação também interage com a educação vivência em outros espaços, considerando a interação com a família, amigos e demais lugares sociais (GOMES, 2002).

É necessário observar que o processo de formação da identidade proposto por Levisky (2002) encontra respaldo nas teorias freudianas e, sobre isto, afirmam Beividas e Ravello (2009, p. 138) que “Mesmo fazendo uso farto do mecanismo da identificação, Freud reconhece em vários momentos de sua obra que ela engloba “processos insuficientemente conhecidos e difíceis de descrever” (Florence, 1994, p. 134) e, num texto bem tardio, declara-se “pouco satisfeito” com suas formulações a respeito (Laplanche; Pontalis, 1967, p.189)”. Entretanto, mesmo que o autor não considere sua exploração do tema esgotante da capacidade do objeto, fica evidente que as considerações apresentadas não se encontram cientificamente superadas.

Há naturalmente na constituição desses laços um dinamismo complexo, inerente ao fenômeno identitário, composto por diversos elementos implicados uns aos outros. Em sua literatura, a psicanálise freudolacaniana fundamentou esse dinamismo envolvido na problemática da identidade e das identificações e evidenciou o caráter estrutural deste fenômeno. (STARNINO, 2016, p. 231-232)

Portanto, segue na estrutura da análise presente neste artigo o conceito e, principalmente, o processo de formação apresentado acima.

2.2 Ensino Religioso e racismo no Brasil

O primeiro conceito a ser examinado nesta seção é o racismo. “O Racismo é a discriminação social baseada no conceito de que existem diferentes raças humanas e que uma é superior às outras. Esta noção tem base em diferentes motivações, em especial as características físicas e outros traços do comportamento humano.”(Conaq, 2021, online). A discriminação racial se mostra em ações e atitudes que excluem o/a outro/a, devido a cor da sua pele.

Nota-se, portanto, que o racismo se constitui através da significação das características físicas do sujeito e que tal atribuição simbólica expõe conceitos culturalmente criados e, sobre isto, analisam Stuart Hall *apud* Bilio et al (2020) que neste processo de significação a utilização dos sentidos é tão culturalmente delineada quanto os próprios significados e destacam que o alcance destes resulta na possibilidade de que ele seja compreendido como “expressão da realidade social”.



O Ensino Religioso tem o intuito de fomentar características positivas e incentivar virtudes que serão indispensáveis para o futuro das crianças. Como a infância é a principal fase de desenvolvimento de um ser humano, ali está o alicerce para as demais fases da vida. Como a escola, é uma extensão da casa, é sua missão fortalecer todas as dimensões do aluno, incluindo os aspectos que serão fundamentais para a constituição de bons cidadãos e comprometidos com seu espaço de convivência e o mundo em geral. O componente curricular do Ensino Religioso é uma disciplina facultativa da educação básica, com currículo próprio integrante da Base Nacional Curricular Comum. Porém, hoje é regida pela Ciências da Religião que visa estudar, sobretudo, o fenômeno religioso.

O componente curricular Ensino Religioso permanece com caráter facultativo, mas através de um processo de reformulação nos ideais pedagógicos as orientações sob as quais se desenvolve contemporaneamente devem observar, acima de tudo, o respeito à diversidade cultural, fazendo com que a exclusão sustentada pela religião desta feita instrumentalize a construção do respeito.

O exercício de compreender o Ensino Religioso na perspectiva psicopedagógica está progressivamente sendo desenvolvido, mas é reduzido o grupo de seus defensores em relação à abrangência do território nacional, ainda mais pela carência de formação e subsídios para os docentes. (JUNQUEIRA, 2001, p. 16)

É imprescindível observar que no período compreendido entre a proclamação da república e abolição da escravatura e a ditadura militar os vínculos entre educação escolar e Ensino Religioso reorganizaram seus moldes, mas seguiram difundindo as mesmas ideias que corroboram os contornos materiais e ideológicos do racismo na sociedade brasileira, pois a formação moral que enfatiza a superioridade racial presente nestas instituições e por elas sustentada em quase nada se alterou, tornando-se cada vez mais estratificada à medida que tal relação se disfarça de mérito educacional, materialmente ofertado a uma pequena parcela branca da população e ideologicamente restrita à cultura dominante.

Neste sentido, Borin (2018) afirma que a construção da identidade ao longo dos anos anteriores fortaleceu a manutenção do status social discutido e que até o presente momento é possível notar que os/as educadores não convictos das práticas pedagógicas a serem observadas, seguem cometendo as violências simbólicas que sucessivamente impuseram credo e religião. Borin (2018) reafirma que o processo de conhecer e reconhecer os elementos coletivos de formação individual e inconsciente das identidades são processos complexos que exigem mais que uma reforma das diretrizes morais teóricas, sendo estas apenas um forma de viabilizar o diálogo formador da identidade enquanto forma de instituir igualdade entre os grupos sociais seja possível.



3. Resultados e Discussão

Mesmo após a publicação do artigo, está sendo possível constatar que existe uma literatura ampla e vasta para reforçar a importância de conhecer a historicidade para valorizar e construir caminhos mais inclusivos do Componente Curricular Ensino Religioso. Os autores pesquisados reforçam a aquisição de conhecimentos para superação de obstáculos, dirimindo dúvidas.

Para corroborar com as discussões suscitadas no artigo a pesquisadora / pedagoga, continua os estudos como forma de conhecer e divulgar informações. Torna-se imprescindível selecionar materiais de pesquisa que possam se adequar às diversas realidades existentes. Os desafios relacionados ao assunto são vários. Numa perspectiva futurista, é possível elucidar que a escola contemporânea precisa encontrar o caminho para lidar com os desafios do cotidiano, favorecendo o engajamento do aluno no mundo das variadas diferenças, preparando-os para serem legítimos cidadãos e encontrarem espaços para vivenciar uma reconstrução social pautada no respeito, reconhecimento e valorização.

4. Considerações Finais

O processo educacional constitui-se de um conjunto de ações que visam a formação intelectual, moral e psíquica do indivíduo e, dentre estas esferas, considera-se como elemento psíquico a formação de identidade. Este processo ocorre em todo ambiente frequentado pelo educando, sendo a escola uma visão contemporânea, o espaço destinado à construção deste objetivo, refletindo uma série de valores institucionalmente delimitados. Ressalta-se que a identidade do indivíduo é determinada pela imagem que ele vai construindo de si mesmo, mas seu processo de formação ocorre de forma inconsciente e devido à dificuldade na visualização dos resultados, torna-se naturalmente complexo, apresentando certo nível de dificuldade em sua percepção, seja por terceiros ou mesmo do indivíduo sobre si mesmo.

Entretanto, no decorrer do desenvolvimento da educação escolar brasileira os valores institucionalmente delimitados sempre estiveram presentes, assim como os processos educacionais, de forma que as alterações do conteúdo e forma de aplicação destes configuraram a essência do fenômeno social definido como racismo, excluindo o conhecimento sobre as religiões de matriz africana. Neste sentido, a formação da identidade mutuamente construída por e pelos indivíduos que se formaram neste processo histórico continuam a ter dificuldades no processo de superação à segregação étnico-racial atual. Não por último, aponta-se que o desenvolvimento histórico do componente curricular Ensino Religioso no Brasil tem colaborado para uma construção identitária racista, pois somente nas últimas décadas a Religião de Matriz Africana tem



sido parte do currículo escolar. O desafio colocado para a escola, desde a Constituição Cidadã de 1988, é trabalhar com a diversidade cultural e religiosa brasileira.

Referências

ASSIS, Ricardo de. BILIO, Maria Geni Pereira. KAEFER, Maria do Espírito Santo de. QUEIROZ, Letícia Gisele Pinto de Moraes. SAKES, Soenil Clatinda de. SENRA, Ronaldo Eustáquio Feitoza. *Racismo no Brasil- um fenômeno que perpassa as relações sociais*. Brazil Journal of Development, ISSN 2525-8761. Curitiba/PR, 2020. Disponível em <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/6905/6086> Acesso em 25 jun. 2022.

BARROS, Zelinda. Escola, racismo e violência. Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas – *Caderno para Professores*. NEIM/UFBA, Bahia/BA, 2005. Disponível em https://www.academia.edu/download/30985229/Escola_racismo_e_violencia_pg_35-39.pdf Acesso em 11 jun. 2022.

BEIVIDAS, W.; RAVANELLO, T. Identidade e identificação: entre semiótica e psicanálise. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 50, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1399> Acesso em 18 jun. 2022.

BORIN, Luiz Claudio. *História do ensino religioso no Brasil*. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, p. 33. 2018. [online] <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2020/02/hist%C3%B3ria-do-ensino-religioso-no-brasil-diagrama%C3%A7%C3%A3o-FINAL-1.pdf> Acesso em 25 jun. 2022.

BOVETO, Lais. OLIVEIRA, Terezinha. SARACHE, Mariana Vieira. VIANA, Ana Paula dos Santos. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. *Revista Políticas Educativas* – ISSN: 1982-3207, Porto Alegre/RS, 2013. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/download/45662/28843> Acesso em 04 jun. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 05 de Outubro de 1988. D.O.U de 05/10/1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 11 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 23 de Dezembro de 1996*. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a> Acesso em 25 jun. 2022.



BRASIL. *Lei nº 11. 645 de 10 de Março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639 de 9 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2> Acesso em 04 jun. 2022.

CONAQ, Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombas. *Significado de Racismo*, 2021. Disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/significado-de-racismo/> Acesso em 18 jun. 2022.

DIAS, Adiclécio Ferreira. OLIVEIRA, Carla Mendes de. SILVA, Regina Freitas e. A educação religiosa no ensino curricular. *Revista Teológica DOXIA*, ISSN 2526-2300, v. 3, 2018. Disponível em <http://ead.soufabra.com.br/revista/index.php/teologia/article/view/111> Acesso em 25 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDjBxc/?lang=pt> Acesso em 04 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. Aletria: *Revista De Estudos De Literatura*, 2002. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912> Acesso em 11 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm> Acesso em 18 jun. 2022.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O Ensino Religioso no Brasil: Estudo do seu Processo de Escolarização. *EDUCERE - Revista da Educação*, v. 1. Toledo/PR, 2001. Disponível em <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/821> Acesso em 25 jun. 2022.

LEVISKY, David Léo. Construção da identidade, o processo educacional e a violência uma visão psicanalítica. *Revista Pro-posições* v. 13, 2002. Disponível em <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2162/39-dossie-leviskydl.pdf> Acesso em 04 jun. 2022.

MACHADO, Maria Letícia. ARAUJO, Nayara de Souza. *Primeira infância e negritude: quando o racismo inicia seu impacto na vida da pessoa negra?*, 2021. Disponível em: https://www.clp.org.br/primeira-infancia--e-negritude-quando-o-racismo-inicia-seu-impacto/?utm_source=Google_Grants&utm_medium=cpc&utm_campaign=Grupo_Primeira_Infancia&gclid=EAAlaIQobChMI-8yp48629AIVnCCtBh3RGQl6EAAYAiAAEgJUZvD_BwE Acesso em 11 jun. 2022.



NIZER, Carolina do Rocio. VIEIRA, Wilson José. As diretrizes curriculares de ensino religioso do Estado do Paraná como documento de concepção e orientação. IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, p.3821. 2009 [online]. Disponível em https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2393_1633.pdf Acesso em 25 Ano XXX - Nº 102 - Mai - Ago 2022 145 REVISTA DE CULTURA TEOLÓGICA ISSN - Eletrônico 2317-4307 <http://revistas.pucsp.br/culturateo> Acesso em jun. 2022.

SILVA, Francisca Cordelia Oliveira da. A construção social de identidades étnico-raciais: Uma análise discursiva do racismo no Brasil. Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2009.

SOUTA, Luís. Da raça ao racismo. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, 1997. Disponível em <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:comum.rcaap.pt:10400.26/24104> Acesso em 04 jun. 2022.

STARNINO, Alexandre. Sobre identidade e identificação em psicanálise: um estudo a partir do Seminário IX de Jacques Lacan. Revista dois pontos. Curitiba/PR, 2016. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/doisPontos/issue/view/2098> Acesso em 11 jun. 2022.

UENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. Revista Educar, Curitiba/PR, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/mxNpBCnthBt3Wt6GxDf3qPd/?lang=pt> Acesso em 11 jun. 2022.



POTENCIALIDADES DO ENSINO RELIGIOSO: DIREÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DA BNCC

Dartagnan Abdias Silva⁵

Resumo: Entender a potencialidade curricular do Ensino Religioso a partir da BNCC (2017) é o primeiro passo para entender sua importância e efetivamente florescer habilidades docentes nos cursos de licenciatura. Para tanto, é preciso compreender que hoje o Ensino Religioso ainda é um campo de disputa deflagrada entre o religioso e o secular. O presente trabalho visa, portanto, tecer considerações a respeito da importância curricular do Ensino Religioso em uma reflexão a partir de sua trajetória histórico-legal, se colocando como uma discussão iniciada e jamais acabada, na construção de um ensino humanizado e na defesa da alteridade. Desse modo, espera-se ampliar o debate sobre a importância, metodologia e aplicabilidade do Ensino Religioso a partir de uma reflexão crítica pela BNCC.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Currículo; BNCC; Ensino Humanizador; Educação pela Experiência.

1. Introdução

O presente trabalho visa trazer reflexões a respeito da potencialidade do Ensino Religioso a partir da Base Nacional Comum Curricular (2017) lançando campo dos debates e reflexões produzidos junto aos discentes da Licenciatura em Ciências da Religião da Universidade Federal de Sergipe, onde leciono ocupando a cadeira de Religião e Educação junto ao Núcleo de Graduação em Ciências da Religião, desde 2022. Nesse campo, conto com tentativa de abordagens didáticas e pedagógicas como as que trago em proposta neste trabalho, principalmente junto aos alunos da disciplina “Materiais Didáticos do Ensino Religioso”. Paralelamente, pretendo também fazer uso de minhas experiências enquanto professor de Ensino Religioso na rede estadual de educação em Juiz de Fora/MG, dos anos 2017 a 2022.

Para tanto, trarei uma breve contextualização histórica do componente curricular na educação nacional e traçarei minhas considerações a respeito das potencialidades curriculares a partir da BNCC.

Na categoria de um resumo expandido, no texto que se segue tenho a pretensão apenas de lançar as proposições e indagações que possam compor novas reflexões e debates, sem nenhuma intencionalidade de chegar a uma verdade ou resultado

⁵ Doutor em Ciência da Religião pela UFJF. Professor do Núcleo de Graduação em Ciências da Religião na Universidade Federal de Sergipe. Contato: dartagnanabdias@gmail.com



indubitável, compreendendo, assim, este trabalho como um campo aberto para reflexões, revisões e construções.

2. Um panorama histórico-legal

O Ensino Religioso é um campo em disputa na educação brasileira desde o Brasil Colônia, inicialmente como campo de permanência da educação religiosa e católica no currículo escolar, mesmo após a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal (RIBEIRO, 1993; BITTAR, & BITTAR, 2012; RODRIGUES, 2021). O regime do Padroado, que vigorou durante o período colonial e imperial do Brasil, instituiu um casamento entre religião e Estado, protagonizado pela coroa portuguesa e depois brasileira e a Igreja Católica, momento esse em que o Ensino Religioso fora mantido como disciplina confessional e catequética nas escolas. Por outro lado, seria possível pensar que a liberdade administrativa concedida à coroa portuguesa pelo regime em questão pode levar a cabo um gesto secularista, talvez um ensaio do secularismo, performado pelo Marquês de Pombal e a instituição da educação supervisionada pela coroa portuguesa e não mais pela Igreja. A partir desse momento, seria seguro dizer, o Ensino Religioso passou a ser um campo de disputa, representando no período colonial e imperial a permanência da influência religiosa na educação brasileira.

Desde a Proclamação da República, o Ensino Religioso passou por críticas e defesas que visavam sua retirada ou permanência do currículo escolar. Do lado de lá estavam aqueles que defendiam uma educação secularizada, do lado de cá estavam aqueles que defendiam a necessidade de se ensinar valores que só cabiam à religião. Entre as idas e vindas do debate, a permanência do Ensino Religioso foi notória. Em quase toda a história republicana, a disciplina teve caráter interconfessional como vigorou a partir da Constituição Federal de 1937 e depois reforçado na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 4.024/1961). O modelo visava respeitar a pluralidade religiosa no Brasil instruindo que o Ensino Religioso deveria ser facultativo e ofertado conforme o credo do aluno, anunciado por ele ou por seus representantes legais no ato de sua matrícula, e que o professor deveria ser indicado pela instituição religiosa em questão. O que se viu de fato, foi um ensino ainda confessional camuflado, protagonizado principalmente pela Igreja Católica, em detrimento das outras religiões e sem nenhuma manifestação de credos não-cristãos (GARUTTI, 2019; RODRIGUES, 2021).

Com a redemocratização do Brasil, após a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a permanência ou não do Ensino Religioso volta a ser discutida. E sua permanência se torna vitoriosa no projeto aprovado da Constituição Federal de 1988, o mantendo constitucionalmente como disciplina facultativa e de oferta obrigatória no Ensino Fundamental das escolas públicas. A regulamentação de como se daria, de qual modelo de Ensino Religioso seria adotado, no entanto, só iniciaria a ocorrer a partir da segunda Lei



de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), com o artigo 33, mais expressamente com a segunda redação desse artigo em 1997.

Ainda 1997 foi proposto pelo FONAPER o documento que pretendia elencar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER/1997). O documento, contudo, nunca fora aprovado pelo Ministério da Educação, vigorando o dispositivo legal que atribuía aos estados da federação a eleição do currículo do Ensino Religioso e dos critérios para contratação de docentes para a disciplina. Isso permitiu com que métodos polissêmicos, e por vezes discrepantes, vigorassem nos estados brasileiros (JUNQUEIRA, 2015).

Ainda que exista toda a tensão gerada pela Concordata Brasil-Santa Sé (2008) que legaliza o ensino confessional, não trarei este apontamento aqui, por questão de objetividade, elencando um recorte aos textos legais abordados pela BNCC (2017).

Em 2010 tivemos as Resoluções nº 04 e 07 do CNE/CEB, que instituíram o Ensino Fundamental em nove anos e elencaram as suas cinco áreas e seus respectivos componentes curriculares. Seguindo os artigos 14 e 15 dos documentos, o Ensino Religioso foi alocado tanto como área quanto como componente curricular, o que se vigorará mais explicitamente na BNCC (2017).

Contudo, foi apenas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo MEC em 2017, que o Ensino Religioso passou a ter um currículo mínimo oficial a ser compulsoriamente adotado por todos os sistemas de educação por caráter legal. Alinhado ao modelo não-confessional adotado pela BNCC, temos a Resolução nº 05/2018 do CNE/CP, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Ciências da Religião, que, pela primeira vez, institui uma habilitação específica e uma formação inicial para a docência do Ensino Religioso, reconhecendo os licenciados em Ciências da Religião como detentores desse título mínimo para investidura no cargo. Evidenciando, portanto, uma mudança efetiva no tom adotado no Ensino Religioso.

É com base nesse diminuto resumo que entraremos na nossa discussão.

3. BNCC: um currículo fundamental para o Ensino Religioso

O currículo do Ensino Religioso implementado pela BNCC (2017) abre campo para uma compreensão e abordagem do componente fundamental na educação brasileira. Longe de ser um currículo confessional, interconfessional, valorativo ou mesmo ecumênico. A proposta básica é de um currículo dialogal, que coloca em questão as identidades e alteridades enfatizando a noção de conhecimento (auto) crítico de si e do outro, numa base de respeito e orientado para uma cultura da paz (BNCC, 2017).



O currículo propõe uma aplicação do Ensino Religioso desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, diferente do que ocorre na maioria dos estados brasileiros, em que o componente só começa a ser ofertado a partir do 6º ano (JUNQUEIRA, 2015). De modo com que a formação proposta curricularmente é de um indivíduo crítico, socialmente aberto para a alteridade e o convívio com a diferença e as múltiplas identidades, protagonizando sua vida e vivência social de forma responsável, solidária, compreensiva e empática com a alteridade. Demonstrando conhecimento crítico, cultural e social que o permita conhecer e compreender as manifestações religiosas como expressões culturais e íntimas da identidade de cada um, ainda assim, se colocando crítico e politicamente contrária a quaisquer formas de violência e abuso (vide Competências Gerais e Específicas do Ensino Religioso na BNCC, 2017).

A aplicação efetiva desse currículo não só carece da habilitação específica do docente,⁶ como se faz imprescindível um novo olhar para essa disciplina que deve se distanciar das metodologias reprodutivistas e sumariamente expositivas, em privilégio de metodologias ativas, dialogais, experimentais, como sumariamente propostas por John Dewey (1849-1923), Paulo Freire (1921-1997), Rubem Alves (1933-2014). Não faz sentido um Ensino Religioso que busque promover a autonomia, a empatia, a alteridade se basear em metodologias que ainda propõem o distanciamento entre professor e aluno como base metodológica. A premissa do ensinar exige respeito à autonomia do ser educando (FREIRE, 1996), de modo com que

não basta, portanto, que o Ensino Religioso indique receitas para um mundo de pluralidade religiosa e respeito, é necessário que de algum modo ele eduque o paladar, instigando uma sapiência religiosa que só enxergue um mundo belo e bom na possibilidade de relativizar as verdades de sua própria experiência, permitindo o acolhimento empático das tradições de outros indivíduos, o que não significa aderir tais crenças. (MARTINS & MARTINS, 2021, p. 569).

Ou seja, a aplicação didática do Ensino Religioso deve rever toda materialidade didática envolvendo metodologia e os próprios materiais didáticos, compreendendo a própria experiência (RODRIGUES, 2021; MARTINS, 2021; MARTINS, 2022), o próprio diálogo (FREIRE, 1996) como principal material didático. E isso requer uma revisão epistemológica do processo de ensino-aprendizagem que precisa ser discutida na formação inicial desses docentes. É aqui que, considerando o Ensino Religioso um componente pluri-multi-inter-transdisciplinar, entendemos a importância de o Ensino Religioso estar vigorando como área e componente curricular independente. Desse modo, ele pode estar sob epistemologia própria e se articular de forma transversal como um componente que vincula a educação para a cultura de paz (BNCC, 2017) como proposta educacional no currículo escolar, se valendo de sua metodologia, abordagem próprias que

⁶ o que fora reconhecido com a atribuição da formação inicial para docência em Ensino Religioso às Licenciaturas em Ciências da Religião, pela Resolução nº 05/2018 do CNE/CP.



podem, sem receio, destoar do modelo metodológico convencionalizado nas escolas brasileiras, que ainda assumem como um ensino instrumental para acesso a outros setores e instâncias da vida social e adulta (acesso ao mercado de trabalho, acesso ao ensino superior).

O currículo traçado para o Ensino Religioso e sua aplicação como área e componentes autônomos podem fazer do Ensino Religioso a área humanizadora do currículo escolar. O perigo é a confessionalização. Falar de um ensino humanizado recai muitas vezes na concepção de valores morais e éticos a serem ensinados e repercutidos, valores esses que sempre recaem com uma carga altíssima de confessionalidade e acabam por doutrinar na direção de uma única verdade ou crença, minando a pluralidade e o respeito à alteridade. Por essa razão, é fundamental que o Ensino Religioso se pautem nas experiências e vivências dos próprios alunos como principal material didático, de modo com que o professor construa constantemente sua aula adaptada à realidade, experiência e necessidade de seu alunado. Não há, nesse projeto de Ensino Religioso, uma receita de bolo, um livro didático que possa guiar o professor seguramente por esse campo sem a necessidade de adaptabilidade constante e de metodologias que retirem o distanciamento para uma abordagem pedagógica humanizada.

Nessa direção, metodologias como danças circulares, contação de histórias, caminhadas meditativas/ativas, debate e diálogo são fundamentais. A aplicação curricular deve legitimar o aluno em sua experiência e levá-lo a experimentar, experienciar para então debater e compreender o fenômeno (RODRIGUES, 2021; MARTINS, 2022). A censura deve ser pedagógica, de forma com que os atos violentos ou discriminatórios que surjam em sala, durante as aulas, debates e experimentações, não devem simplesmente censurar, mas devem colocar os opositos em diálogo mediado pelo professor. Dar voz às duas partes, de forma crítica, de forma a levar o próprio aluno que cometeu o ato a rever e avaliar se aquilo realmente representa uma ideia que ele quer assumir como dele, reconhecer o próprio erro e aprender com o fato, criando consciência e criticidade às próprias verdades íntimas que te foram ensinadas ou reproduzidas.

O desafio curricular que se coloca é enorme. Igualmente é a potencialidade de sua efetivação na educação de uma sociedade mais humana, empática e democrática (SILVEIRA, 2021). Compreender e aplicar o Ensino Religioso como proposto pela BNCC (2017) é rever pedagogicamente a educação brasileira na tentativa de criação de uma educação consciente, humanizada, afetiva, responsável. E é esse o papel curricular que foi colocado ao Ensino Religioso. Uma aplicação que já se divorcia da noção de um ensino de religião, começa a se distanciar da noção de um ensino sobre religião, e se aproxima rapidamente da noção de um ensino através da religião⁷.

⁷ A noção de através da religião aqui empregada se coloca primeiro na ideia de travessia incrustada no advérbio. Em segundo lugar na noção de que as experiências, e principalmente as experiências religiosas



4. Considerações Finais

O currículo do Ensino Religioso proposto através da BNCC inicia um novo patamar de diálogo nas disputas sobre o componente no Ensino Fundamental, representando uma guinada política em direção a secularização e a laicidade no reconhecimento da pluralidade religiosa e na educação para o convívio, a alteridade e a democracia. É fundamental entender as disputas históricas que ainda se configuram em torno do Ensino Religioso como resultados de uma visão ainda deturpada de que essa disciplina tem como papel ensinar valores, valores esses que só podem ser expressos pela religião, uma vez que o papel do Estado é laico. No mundo pluralista, valores, e sobretudo valores religiosos, são igualmente privatizados, pertencem ao foro íntimo e subjetivo. O que compete à escola é a educação para a cidadania, para a democracia, para a alteridade e para a autonomia, promovendo uma cultura de paz (BNCC, 2017).

A despeito da disputa ainda acirrada junto aos defensores do Ensino Religioso confessional, é nessa direção que encontra a proposta curricularizada do Ensino Religioso a partir da BNCC (2017). A confessionalidade em um espaço educativo em um mundo pluralista irá sempre na contramão da convivência pacífica, pois sempre irá criar privilégios de crenças e visões de mundo em detrimento de outros modos, valores e crenças, criando uma falsa ideia de hierarquia que invisibiliza expressões legítimas de identidade. Considerando essa consequência possível, poderíamos apontar a confessionalidade do Ensino Religioso como um risco iminente ao artigo 5º da Constituição Federal (1988).

O desafio que se coloca a frente é a efetiva curricularização da BNCC nos estados e municípios brasileiros, e a implementação em termos legais do Ensino Religioso como componente e área curricular, com profissional regularmente habilitado para o cargo. E nessa direção, um olhar extra à habilitação e às habilidades do docente se faz necessário. Para uma boa implementação da potencialidade que o Ensino Religioso pode ter na educação brasileira, é fundamental a quebra de paradigmas epistemológicos e metodológicos no processo didático, com a formação efetiva de professores capazes de integralizar métodos de ensino-aprendizagem que efetivamente contemplem a proposta do componente curricular, notadamente focado na experiência como principal material didático e em metodologias ativas, dialogais e experimentais/experienciais, alçando o Ensino religioso como um componente capaz de humanizar a educação em um sentido não conteudista, mas integralista em sua essência.

por seu caráter último, íntimo, fenomenológico, profundo, místico e intranscritível, pode guiar a exata compreensão de alteridade: minha experiência é minha, é única, e não precisa ser igual, melhor ou pior que a de ninguém. Mas é através dela que eu me conheço, me reconheço, me integro, vejo e compreendo o mundo à minha volta. Compreender isso, abre caminho e espaço para compreender a igual importância da experiência do outro e, desse modo, da alteridade, num constante exercício de convivência democrática pela empatia e pelo reconhecimento.



Referências

BRASIL. *Constituição Federal*. 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acessado em 02 set. 2023.

BRASIL. *Constituição Federal*. 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acessado em 02 set. 2023.

BRASIL. *Constituição Federal*. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em 02 set. 2023.

BRASIL. *Lei 4.024/1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 02 set. 2023.

BRASIL. *Lei 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em 02 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em 02 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. *Resolução nº 04. 2010*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acessado em 02 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. *Resolução nº 07. 2010*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acessado em 02 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP. *Resolução nº 05. 2018*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acessado em 02 set. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARUTTI, Selson. Três Modelos Pedagógicos para o Ensino Religioso Escolar. In *Religare*, v.16, n.1, agosto de 2019, p.207-227.

MARTINS, Nathália F. S. & MARTINS, Gustavo C. O Ensino Religioso para além da Razão: a crítica de Rubem Alves à neutralidade acadêmica. In *Revista Pistis Praxis*. Curitiba, v. 13, n. 1, jan./abr. 2021, p. 553-572.

MARTINS, Nathália F. S. *Por um ensino religioso empático: proposta de aplicação da compreensão empática da experiência religiosa de Joachim Wach para o Ensino Religioso*.



2022. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, 2022.

RODRIGUES, Elisa. *Ensino Religioso: uma abordagem reflexiva*. Belo Horizonte: Senso, 2021.

SILVEIRA, Emerson S. Estado laico, ensino religioso e intolerância: os desafios da educação pública. In *Educação, Escola e Sociedade*, Unimontes. v. 14, n.16, 2021, p. 1-25.



ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO POSSIBILIDADES A PARTIR DE YARA DO PLANETA OCULARES⁸

Glória Maria Barros Vargas⁹

Resumo: A comunicação partilha informações referentes aos primeiros passos para a composição do currículo de Ensino Religioso na Educação Infantil da rede pública municipal de Petrópolis/RJ a partir da utilização da personagem Yara, do livro *As Aventuras de Yara no planeta Oculares*, como estratégia de brinquedo/brincadeira. A proposta teve início no primeiro semestre de 2023 após estudos teóricos ao longo de 2022 com Orientadores Escolares e Professores que atuam em Unidades com turmas de Educação Infantil e partiu da seguinte questão: Como interligar os saberes da educação infantil e do ensino religioso para uma aprendizagem intercultural? O objetivo principal é entrelaçar uma abordagem fenomenológica da religiosidade¹⁰ da criança com os campos de experiência essenciais para o desenvolvimento e direitos de aprendizagem infantil. No desenvolvimento da argumentação privilegiaram-se as contribuições teóricas da BNCC e de Souza (2021). Os resultados parciais revelam dados positivos de adesão nas Unidades da rede.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Religioso; Currículo; BNCC; Formação Integral.

1. Introdução

A infância é uma construção histórica, cultural e social (Vygotsky, 1998), onde as crianças são concebidas enquanto sujeitos com experiências e vivências anteriores à escola, advindas de suas interações com a família, com outras crianças e com a comunidade.

⁸ Yara é a personagem do livro *As Aventuras de Yara no Planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos/ Lilian Blanck de Oliveira, Elcio Cecchetti (coordenadores); Adecir Pozzer [et al]; Elenice Aparecida Silveira (ilustração). Blumenau. Edifurb, 2013. 2v*

⁹ Mestra em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Coordenadora da Área de Conhecimento de Ensino Religioso nos Departamentos de Ensino Fundamental e Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Petrópolis/RJ. Contato: vgloriamariav@gmail.com. Agência Financiadora: Secretaria Municipal de Educação de Petrópolis/RJ.

¹⁰ O termo “religiosidade” indica algo que “antecede” o fenômeno religioso e a adesão de fé a uma tradição religiosa. Tanto o fenômeno religioso quanto a confissão religiosa são expressões de algo mais amplo e anterior chamado religiosidade. Portanto, Gruen (1994, p. 75) afirma que a religiosidade “está à raiz da vida humana na sua totalidade”. A religiosidade caracteriza-se pela atitude dinâmica de abertura da pessoa ao sentido fundamental de sua existência, seja qual for o modo como percebe este sentido. Ou seja, na raiz da vida humana há uma abertura para o sentido da vida, isto é a religiosidade.



Cada criança, como sujeito histórico, carrega consigo aspectos físicos, emocionais e sociais únicos, sejam eles ligados à sua faixa etária ou relacionados às suas múltiplas experiências de vida e de cultura.

O ser humano é o resultado do seu processo educativo. Na dinâmica das relações com outras pessoas, com a natureza e consigo mesmo, é preciso considerar a dimensão espiritual. Não há lugar, nem cultura que não tenha suas expressões religiosas, por isso é um avanço o fato de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contemplar a dimensão religiosa nos processos educativos.

As experiências que as crianças vivenciam na Educação Infantil, uma vez que essa Etapa se constitui como o primeiro espaço da criança no ambiente escolar, e, portanto, compõe o processo educativo de cada indivíduo, visto que as interações e brincadeiras são fundamentais para o ensino e a aprendizagem, devem ser consideradas de forma relevante ao longo do ensino fundamental. Nesse sentido, “Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (KRAMER, 2007, p.15). Como a Lei Municipal nº 6.917/2011¹¹ em seu artigo 8º, item I contempla o Ensino Religioso plural desde a Educação Infantil e orienta que “Na Educação Infantil, o Ensino Religioso será trabalhado respeitando as fases de desenvolvimento das crianças e as suas características psicológicas”, experiências nesta área de conhecimento precisam ser consideradas para que a criança tenha seu processo de aprendizagem integral garantido.

A Secretaria de Educação de Petrópolis entende que a qualidade da educação está definida não apenas pela garantia das aprendizagens escolares, mas da associação da garantia desse direito às aprendizagens ao desenvolvimento integral. Significa pensar as crianças como sujeitos integrais, pensar no seu desenvolvimento em todas as suas dimensões, uma vez que todos os marcos legais brasileiros, da educação brasileira, vão observar o desenvolvimento integral como um direito. Isto significa que para além das aprendizagens escolares, é preciso olhar para um conjunto de interações e de aprendizagens que implicam em outras linguagens e nestas se encontra a religiosidade.

Desta forma buscamos apresentar neste trabalho os primeiros passos para a composição do currículo de Ensino Religioso (ER) na Educação Infantil da rede pública municipal de Petrópolis/RJ a partir da utilização da personagem Yara, do livro *As Aventuras de Yara no Planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a diversidade religiosa e os direitos humanos, como estratégia de brinquedo/brincadeira*. O livro editado pela Universidade Regional de Blumenau (FURB) é uma produção em dois volumes coordenada por Lilian Blanck de Oliveira e Elcio Cecchetti tendo como autores Adecir Pozzer e mais sete colaboradores, com ilustrações de Elenice Aparecida Silveira e

¹¹ Lei municipal que cria a categoria funcional de Professor de Ensino Religioso no âmbito da Administração do município de Petrópolis/RJ, e dá outras providências.



contou com o apoio do Ministério da Educação através da Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC/SECADI/MEC), em 2013, para sua distribuição. A proposta com Yara teve início no primeiro semestre de 2023, após estudos teóricos ao longo de 2022, com Orientadores Escolares e Professores que atuam em Unidades com turmas de Educação Infantil e partiu da seguinte questão: **Como interligar os saberes da educação infantil e do ER para uma aprendizagem intercultural?** O objetivo principal é entrelaçar uma abordagem fenomenológica da religiosidade da criança com os campos de experiência essenciais para o desenvolvimento e direitos de aprendizagem infantil.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, de tipo exploratório, com características de estudo de caso, analisando como os professores desenvolverão a proposta a partir de um olhar atento à percepção da e como se dá a dimensão religiosa da criança. Outras questões poderão surgir ao longo deste processo de tecelagem curricular à medida que o impacto da proposta se ampliar às famílias e toda comunidade escolar.

2. Fundamentação teórica

A implementação de um documento normativo que descreve as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas ao longo do percurso escolar dos estudantes, requer a realização de muitas ações de diferentes sujeitos. Inclui principalmente ações coordenadas de formação para entendimento da proposta e sua atualização visando atender satisfatoriamente a diversidade no contexto de espaço e tempo.

No decorrer de 2021, com base em um Plano de Formação encaminhado às escolas, a Coordenação de ER oportunizou Rodas de Conversa Formativas com os docentes, deste o campo de conhecimento no ensino fundamental, aberta também a participação de Orientadores escolares e outros docentes interessados na temática. Ao longo de oito encontros no decorrer de 2021, os docentes puderam conhecer, compreender e aprofundar o histórico do ER na BNCC. Os conteúdos abordados possibilitaram identificar e refletir sobre os fundamentos epistemológicos do ensino religioso, seus eixos temáticos, a importância do diálogo e pesquisa como articuladores dos processos de aprendizagem e os fundamentos metodológicos. Possibilitaram também a compreensão sobre mudanças de paradigmas: ER de caráter interconfessional à área de conhecimento; da resposta pronta ao espaço da pergunta; a diferença da função da escola e do papel da família e da comunidade religiosa; o caráter reflexivo, crítico e compreensivo sobre o si, outro, o mundo e a religião; novos horizontes de compreensão sobre laicidade e ER.

O objetivo principal foi subsidiar os professores no sentido das transformações que a BNCC busca provocar.



Durante os encontros de Roda de Conversa nos surpreendemos com o número significativo de professores que atuavam na Educação Infantil - 16,5% do total de participantes no levantamento final do Percurso Formativo de 2021.

No Plano Formativo para 2022 foi incluído um percurso específico para a Educação Infantil e manteve-se o foco na continuidade dos espaços de discussão e reflexão com a intenção de apoiar as equipes gestoras e docentes a se apropriarem de princípios, conceitos e concepções que fundamentam a abordagem curricular numa lógica de desenvolvimento de competências e habilidades. Ao mesmo tempo, propor novas organizações do cotidiano e das práticas pedagógicas articulados com o diálogo e a pesquisa, com vistas a garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no Documento Orientador Curricular da Rede Pública Municipal de Petrópolis (DOC – RPMP) e na BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental atendendo a premissa de um ER de caráter plural conforme previsto em Lei Municipal nº 6.917/2011.

Educar na perspectiva de uma educação integral, que considera a dimensão de abertura do ser humano à transcendência e a importância fundamental do fenômeno religioso presente em todos os tempos e lugares da humanidade, exige qualificação e aponta a necessidade de um educador, (seja na pessoa do gestor ou professor), sensível à pluralidade e consciente da complexidade sociocultural da questão religiosa, e que garanta a liberdade do educando, sem proselitismo.

Segundo Cecchetti (2019, p. 2) quando a BNCC especifica a afirmação de direitos à aprendizagem isto “requer uma verdadeira ‘reinvenção’ das instituições escolares, para que os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos produtores de conhecimento e portadores de experiências/saberes significativos oriundos das suas práticas sociais”.

As diferentes concepções sobre um currículo se acham ancoradas em visões acerca do homem, sociedade e conhecimento. O currículo tem um caráter político, ideológico e filosófico. Sacristán (2000, p.17) destaca que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Ainda segundo Sacristán (1995, p. 82-105) o currículo não é só um documento que explicita objetivos, metodologias, procedimentos avaliativos e concepções educativas, mas principalmente um “território contestado”, refletindo narrativas e saberes de certos grupos sociais onde alguns elementos políticos-culturais são valorizados em detrimento de outros, logo um conjunto de “presenças” e “ausências”.

Confirmamos essa perspectiva no livro *Currículo, território em disputa*, de Arroyo (2011). Segundo este autor, o currículo é um “território em disputa” justamente porque é o espaço central que estrutura a escola em sua função social. Ressalta, ainda, que a função do currículo é possibilitar saber-se, saber de si. Possibilitar aos sujeitos interpretar seus



saberes de mundo, seus saberes de raça, gênero, fé, memórias, espaços, tempo, enfim, o conhecimento precisa nos ajudar a saber sobre nós mesmos, caso contrário, de que serve?

Como a BNCC (2017, p. 39) nos aponta ao falar da necessidade da intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas, esta “consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro [...]” e deste conhecimento parte a compreensão das relações com tudo que a cerca.

Essas premissas foram motivação para iniciar a articulação da composição curricular do ER na Educação Infantil com um levantamento de conteúdo sobre a temática que nos servisse de fundamentação teórica. Utilizamos no percurso vários artigos científicos e documentos, porém, destacamos como muito relevantes às contribuições teóricas de Souza (2021), FONAPER (1998), Quaresma (2015) e BNCC (2017).

3. Metodologia

“O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca, e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto.”

(José Saramago)

Este trabalho é de natureza qualitativa, de tipo exploratório, com características de estudo de caso. Conforme aponta Marli André (2005, p.17), baseada nos estudos de Merriam (1998), o estudo de caso possui quatro características: particularidade, descrição, heurística e indução. Particularidade porque focaliza um fenômeno em particular, a descrição significa que o produto final do estudo de caso é uma descrição densa do fenômeno em estudo, incluindo a questão das normas, costumes e valores culturais. O termo heurístico é usado para indicar que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, ampliando seus significados e a indução explica que grande parte dos estudos de caso baseia-se na lógica indutiva.

Yin (2001, p.32) define estudo de caso como: “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”. A opção por esse método deve-se ao fato de permitir que se identifiquem as características específicas do “caso”, pois o objetivo deste estudo não é realizar comparações, mas verificar a dinâmica própria, estudando um caso singular, considerando seu contexto e sua complexidade. Também segundo Yin, o estudo de caso possibilita a utilização de diferentes fontes de evidências (documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos). Considerar-se-ão diferentes pontos de vista presentes, pois o estudo de uma nova organização escolar implica na necessidade de desvelar aspectos subjetivos que dizem respeito a concepções, crenças e valores, analisando a divergência de opiniões e os



aspectos contraditórios, permitindo a busca de novas respostas, elementos e dimensões, sempre os relacionando ao contexto onde ocorrem.

Desta forma as primeiras considerações a partir do grande interesse dos professores de Educação Infantil em participar das Rodas de Conversa Formativa da área de conhecimento de ER, em 2021, foram:

- a) Dialogar com os Campos de Experiências na abordagem do ER;
- b) Dialogar com os projetos já em andamento do Departamento de Educação Infantil;
- c) Permitir a participação também dos Educadores;
- d) Focar, em especial, nas turmas de 5º período.

Assim, a proposta iniciou com reflexões a partir da bibliografia levantada e através de artigos científicos, livros e documentos desenvolvidos em Rodas de Conversas no decorrer de 2022, aproveitando a arte de Portinari para as primeiras observações no contexto escolar do ER na Educação Infantil, para que em 2023 utilizássemos os eixos estruturantes das práticas pedagógicas – **as interações e as brincadeiras** – consideradas pelos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (IQEI, 2009, p.40), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010, p.18) e referendada pela BNCC, como argumento principal para a introdução da proposta com a personagem Yara.

A personagem foi concretizada em forma de brinquedo (boneca), de aquisição não obrigatória pelas Unidades Escolares, com ciência de um dos coordenadores do livro *As Aventuras de Yara no planeta Oculares*, Elcio Cecchetti e dois de seus autores, Adecir Pozzer e Simone Risk Koch, com os quais a Coordenação de Ensino Religioso possuía contato. Vale registrar que os três aqui citados participaram como palestrantes das Rodas de Conversa do percurso formativo de 2022, formato virtual, quando desenvolveram temáticas importantes da estrutura de ER na BNCC.

O universo deste trabalho conta com 128 Unidades com turmas de 5º período da Educação Infantil, sendo 46 Centros de Educação Infantil (CEI), 05 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 77 Escolas Municipais (EM). Em março deste ano a proposta foi apresentada aos gestores (Diretores Gerais e Orientadores) e, posteriormente, aos professores regentes. As Unidades Escolares tiveram a liberdade de optar por iniciar no 1º ou no 2º semestre.

A estratégia escolhida dentro dos eixos estruturantes foi a brincadeira “Caça ao Tesouro” seguindo pistas previamente organizadas. Na “descoberta” encontrariam Yara em um baú contendo com ela óculos de diversas cores.

A dinâmica seguiria a partir das orientações dadas pela Coordenação de ER da Secretaria de Educação para levantamento de hipóteses pelos alunos sobre quem seria e qual o seu nome, de onde vinha, entre outras possibilidades, interações e



desenvolvimento da oralidade. Em outro momento seria contada a síntese da história, enviada no material para as Unidades Escolares já com vocabulário adaptado à faixa etária das crianças do 5º período e novo levantamento de hipóteses seria possível, opiniões, e cada Unidade registraria seus desdobramentos a partir de material lúdico sugerido pela Coordenação. A Coordenação disponibilizou em um Padlet um repositório com o material formativo desde o início da proposta em 2022 para consulta dos artigos e livros usados nas Rodas de Conversa.

Para o segundo semestre de 2023 foi proposto material sistematizado a partir do levantamento realizado ao final da primeira quinzena de julho de 2023, com base no material enviado pelas Unidades Escolares para novas observações e registros ao final de 2023. O material orientador para o segundo fundamentou-se nos estudos de Souza (2021) onde ela propõe três eixos de conhecimento formadores de uma matriz de referência curricular de ER para a educação infantil: a dimensão expressivo-motora (si mesmo), a dimensão religiosa (toque religioso) e a dimensão da alteridade (olhar para o outro).

As Unidades Escolares encaminham para a Coordenação de ER relatórios contendo estratégias para o desenvolvimento da proposta, os eixos em destaque e dados e resultados. Todo material construído comporá um *e-book* ao final de 2023 com a proposta de um piloto para 2024.

4. Resultados e Discussão

Como a proposta está em desenvolvimento, temos apenas resultados parciais. Em levantamento realizado ao final da primeira quinzena de julho, constatamos que 96,7% das Unidades Escolares estiveram presentes no lançamento da proposta em março de 2023; 93,3% repassaram adequadamente o material para os professores envolvidos com turmas de 5º período; 53,3% das Unidades optaram em adquirir a boneca Yara; e 58,3% das Unidades Escolares já iniciaram a proposta no 1º semestre de 2023.

Quanto às impressões pudemos apurar que a estratégia foi satisfatória para iniciar as abordagens que estão acontecendo de forma mais natural, embora com total intencionalidade uma vez que o professor organiza e propõe as experiências de aprendizagem no desenvolvimento da religiosidade. Nos registros das Unidades apuramos que os alunos aproveitaram a experiência para discutir sobre a importância do respeito, da convivência e do direito à diferença, além de desdobramentos como, por exemplo, a Yara ir para a casa dos alunos em um trabalho de envolvimento das famílias na proposta.

Outro dado importante que já pudemos constatar é que Yara foi introduzida no cotidiano das crianças da educação infantil no ambiente escolar e também familiar,



participando da rotina de descobertas e eventos, o que confere vínculo com a personagem, servindo como ponte nas abordagens sobre respeito à diversidade.

Uma ampliação na educação infantil do olhar sobre a diversidade para além dos muros da escola. Para Quaresma (2015, p. 276), “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”.

5. Considerações Finais

Sabemos que o percurso de composição de um currículo não é simples, principalmente de tema tão complexo como é o ER, mas extremamente importante nos tempos atuais quando há tanta intolerância, ainda que a diversidade seja uma realidade que marca a humanidade.

Estudos revelam a importância do ER nos diversos campos do desenvolvimento humano. A religiosidade é um fenômeno que está inserido na vida social e é fundamental que ela seja trabalhada desde cedo, ressaltando que a finalidade desta, não é ensinar crenças, mas desenvolver valores fundamentais a boa vivência.

Assim, com base nos estudos dos processos de aquisição da leitura e escrita é a imprescindível a articulação entre as vivências da educação infantil e o ensino fundamental, uma vez que, conforme amplamente consolidado na literatura científica, práticas de literacia emergente — como sobre consciência fonológica — promovidas na pré-escola são significativos preditores do sucesso na alfabetização formal, podemos fazer uma analogia ao Efeito Mateus¹² e argumentar que, quanto mais cedo os estudantes tiverem oportunidade de refletirem sobre a diversidade, a importância do respeito, a compreensão e vivência das identidades e alteridades, muito mais chance de crescerem promovendo uma cultura para a paz.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 17.

¹² As crianças que adquirem desde cedo habilidades fundamentais para a alfabetização têm mais sucesso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e na vida escolar do que aquelas que não as adquirem. Esse fenômeno ficou conhecido na literatura especializada como Efeito Mateus, expressão que o cientista Keith Stanovich tomou emprestado da sociologia, inspirado na parábola dos talentos do Evangelho de São Mateus. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.



ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/DF, MEC, 2017.

CECCHETTI, Elcio. *Parecer sobre o Documento do Ensino Religioso*, 2019, p.2 Disponível: <https://docplayer.com.br/129927506-Parecer-sobre-o-documento-do-ensino-religioso.html> Acesso em 06 de agosto de 2023

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 3 ed. São Paulo: Ave- Maria, 1998.

GRUEN, Wolfgang. *O ensino religioso na escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

QUARESMA, Rosilene Pacheco [et al]. Ensino Religioso na Educação Infantil: contribuições para o trabalho pedagógico. In: POZZER, Adécir [et al] (org). *Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Obra comemorativa dos 20 anos do FONAPER. Florianópolis. Saberes em diálogo, 2015. p. 271 – 284.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.82-105.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.17.

SOUZA, Jacqueline Crepaldi. Fundamentos pedagógicos do ensino religioso na educação infantil [recurso eletrônico]: Volume I Belo Horizonte. Ed. PUC Minas, 2021.

YIN, Robert K. *Estudo de Casos: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



ENSINO RELIGIOSO, INTERCULTURALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E PRÁTICAS LIBERTADORAS

Giseli do Prado Siqueira¹³

Ângela Cristina Borges¹⁴

Resumo: O Ensino Religioso intercultural e interdisciplinar suscita, por meio de práticas pedagógicas libertadoras, a formação da atitude dialogal e da participação cidadã que promove políticas de igualdade em consonância com as políticas de identidade. Diante desta afirmação, surge uma indagação premente: em que medida as práticas pedagógicas inseridas no âmbito do Ensino Religioso podem efetivamente fomentar a interculturalidade e o diálogo entre diferentes campos comuns e globais do saber? Para responder a tais indagações, empreendeu-se uma pesquisa bibliográfica e documental, que explorou o pensamento filosófico latino-americano, com destaque para os autores Raúl Fornet-Betancourt e Paulo Freire. Estes autores foram utilizados para embasar as análises e interpretações aplicadas ao âmbito do Ensino Religioso. Nesse contexto, busca-se referências no pensamento filosófico latino-americano que possam subsidiar as práticas pedagógicas libertadoras no Ensino Religioso, na perspectiva intercultural e interdisciplinar. Em síntese, essa abordagem não apenas enriquece o campo do Ensino Religioso, mas também contribui para a promoção de uma sociedade inclusiva, justa e dinâmica.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Interculturalidade; Práticas pedagógicas libertadoras.

1. Introdução

A atual legislação brasileira referente à regulamentação da Educação Básica, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes para formação inicial e continuada de professores fornecem recursos para avaliação do contexto educacional e viabilizam a exploração de novos alicerces para o Ensino Religioso, tais como a interculturalidade e a interdisciplinaridade.

¹³ Giseli do Prado Siqueira (PUC-MINAS) Doutora em Ciência da Religião – UFJF/MG. Docente do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da PUC Minas. E-mail: giseli@pucpcaldas.br.

¹⁴ Ângela Cristina Borges – (UNIMONTES/PUC-MINAS) Doutora em Ciência da Religião – PUC/SP; Docente da UNIMONTES/MG. Docente colaboradora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da PUC Minas. Tutora do Programa de Educação Tutorial em Ciências da Religião/FNDE. E-mail: cristinaborgesirasol@gmail.com.



Nessa perspectiva, o componente curricular do Ensino Religioso adquire um caráter ainda mais significativo, pois, quando explorado sob a ótica da interculturalidade e da interdisciplinaridade, torna-se um espaço propício não apenas para fomentar a compreensão e o diálogo entre diferentes culturas e tradições religiosas, mas também para integrar diversas áreas do conhecimento de forma colaborativa.

Além disso, esse componente curricular se revela como uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de apreciar a diversidade cultural e de integrar conhecimentos de várias áreas, propiciando uma compreensão mais abrangente do mundo em que vivemos.

2. O Ensino Religioso intercultural e interdisciplinar: elucidando conceitos

Para uma compreensão da proposta de Ensino Religioso sob as perspectivas intercultural e interdisciplinar, é fundamental realizar uma breve delimitação dos conceitos de interculturalidade e de interdisciplinaridade, bem como explorar suas interligações.

Para Fornet-Betancourt (2004), por interculturalidade compreende-se:

postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver “suas” referências identitárias em relação com os chamados outros, que quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual. É uma atitude que, por nos tirar de nossas seguranças teóricas e práticas, permite-nos perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a “própria”, para ler e interpretar o mundo. Nesse sentido, a interculturalidade é experiência, vivência da impropriedade dos nomes próprios com que nomeamos as coisas. Ou, dito de maneira mais positiva, é a experiência de que nossas práticas culturais devem ser, também, práticas de tradução. Vale dizer: interculturalidade é o reconhecimento da necessidade de que uma dimensão fundamental na prática da cultura que temos como “própria” tem de ser a tradução dos “nomes próprios” que consolidam sua tradição. (FORNET- BETANCOURT, 2004, p. 13-14).

Nesse sentido, a interculturalidade deve ser enxergada como uma disposição genuína para o reconhecimento e valorização das múltiplas culturas que coexistem em nosso mundo. Cada uma dessas culturas possui suas próprias linguagens e formas de construir, interagir e interpretar a realidade que a rodeia. Para tal, a interculturalidade transcende a mera coexistência e se converte em uma rica experiência de aprendizado quando se propõe como uma ação cultural libertadora, que se desenvolve na troca dialógica constante. A percepção dessa abordagem se assemelha notavelmente à proposta de educação libertadora de Paulo Freire, que enfatiza a importância do diálogo na construção do conhecimento e na promoção da consciência crítica.



Ao associarmos o conceito de interculturalidade à práxis dialógica, damos destaque e visibilidade a povos e culturas que muitas vezes são marginalizados ou ignorados, ou até mesmo silenciados. Para Paulo Freire há uma *cultura do silêncio* que emerge das ações político-culturais das classes dominantes, as quais resultam na criação de indivíduos que são mantidos em silêncio, incapazes de expressar seus pensamentos e reivindicar suas verdades, essencialmente restringidos em seu direito de agir autenticamente. (OSOWSKI, 2019).

Para superar essa *cultura do silêncio* e as situações que a engendram, segundo Paulo Freire, é essencial fomentar e fortalecer uma educação que seja crítica e libertadora. Nessa perspectiva, a prática educativa emancipatória é uma ação cultural, “através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante.” (FREIRE, 1981, p. 44). Portanto, “a ação cultural para libertação se caracteriza pelo diálogo” (FREIRE, 1981, p. 66) e não pela imposição cultural, busca-se concretizar uma síntese cultural.

Trata-se de alcançar uma compreensão profunda da realidade, com o propósito de transformá-la de maneira consciente e, nesse processo de transformação, de conhecer a própria realidade de forma mais completa. A liberdade cultural não é um presente, mas sim um direito conquistado pelas classes populares, permitindo-lhes expressar sua identidade, habilitando-os a dar voz ao mundo e a participar ativamente de sua constante renovação. A conquista da liberdade cultural permanece inalcançável enquanto a *cultura do silêncio* prevalecer na América Latina. (FREIRE, 1970).

Na América Latina colonizada, numerosos povos originários foram silenciados, a terra foi subjugada e ocorreu um processo de transplante cultural perpetrado pelos invasores. A ação cultural, aliada às “vidas resistentes/ re-existentes afirmando-se humanos, conscientes, sujeitos de valores de saberes, valores, culturas, identidades” (ARROYO, 2023, p. 149), desempenha um papel fundamental no fomento do reconhecimento do outro, bem como na valorização de seus conhecimentos, tradições e modos de vida. Esse reconhecimento mútuo, por sua vez, impulsiona um percurso educativo, político, ético e transformador.

O reconhecimento do outro exige uma atitude de abertura e exercício, princípios que podem ser incorporados ao entendimento da interdisciplinaridade. Requer sair de si para estar com o outro, condicionantes de uma prática emancipatória. Pesquisas iniciais indicavam que a evolução do conceito de interdisciplinaridade¹⁵ foi marcada pela contraposição à fragmentação do conhecimento.

¹⁵ Sommerman (2006, p.34) descreve o que o termo interdisciplinaridade “é encontrado pela primeira vez na edição de dezembro de 1937 do Journal of Educational Sociology, e logo em seguida num boletim da associação pós-doutoral da Social Science Research Council.” Cf. Sommerman, Américo. Inter ou transdisciplinaridade? São Paulo, Paulus, 2006.

O autor Bernheim acrescenta que em 1957, Charles Percy Snow, físico nuclear e romancista inglês, mas tudo indica que foi em 1959, em uma palestra em Cambridge, que mais tarde se transformou em um artigo e



Nessa abordagem, Freire aponta que a interdisciplinaridade se apresenta como um requisito essencial para obter uma compreensão da realidade sob a perspectiva de sua unidade e totalidade.¹⁶ (ANDREOLA, 2019). É um processo metodológico que permite a construção do conhecimento pelo sujeito, baseando-se na sua relação contextual com a realidade e a sua própria cultura. A interdisciplinaridade busca manifestar-se por meio de dois movimentos dialéticos fundamentais: a problematização da situação, que revela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de maneira integrada. (FREIRE, 2021).

Esses dois movimentos dialéticos, inicialmente delineados por Freire no final dos anos 60, continuam a ter relevância na educação e podem ser aplicados no Ensino Religioso. É essencial ressaltar que a educação desempenha um papel crucial na formação integral do ser humano, e no Ensino Religioso não confessional, devido à sua natureza plural e à abertura à diversidade, se configura como um ambiente propício à formação da atitude dialogal. Além disso, ele desempenha um papel crucial ao valorizar saberes tradicionais e promover encontros interculturais, contribuindo, assim, para uma sociedade mais inclusiva e justa. É fundamental aprofundar nossa compreensão sobre o componente curricular do Ensino Religioso.

3. O Ensino Religioso: perspectivas epistemológicas e as práticas libertadoras

A análise da produção do conhecimento no campo do Ensino Religioso envolveu pesquisadores em uma reflexão abrangente sobre sua trajetória, seu status enquanto componente curricular e a sua pertinência nas grades curriculares do ensino fundamental. Adicionalmente, uma análise crítica salientou de forma significativa a existência de uma lacuna epistemológica que, por vezes, propiciou mal-entendidos no âmbito do Ensino Religioso.

Até então, a única garantia que vigorava para o Ensino Religioso era a regulamentação legal, a qual foi assegurada para todo o território nacional no período republicano, a partir da Constituição de 1934. Embora esse passo tenha sido assegurado

posteriormente em um livro, revisado em 1963. Nesta palestra reafirmava o abismo entre os mundos de cientistas e dos intelectuais da humanidade. A discussão submeteu o sistema departamental a duras críticas, sobre as quais grande parte da culpa pela falta de comunicação entre as disciplinas, ou seja, havia necessidade de um diálogo interdisciplinar.

CF. Bernheim, Carlos Tünnermann. De la universidad y su problemática: diez ensayos. México: Universidade Nacional Autónoma de México, 1980.

Snow, Charles P. As duas culturas e uma segunda leitura. São Paulo: Edusp, 1995.

¹⁶ Nesse contexto, Japiassú nos relata que já na década de 60, em solo francês, Gusdorf argumentou que é: “inegável que a visão unidisciplinar fragmenta necessariamente o objeto e é levada a reduzi-lo à sua escala própria. É por isso que devemos conceber a *démarche* interdisciplinar, antes de tudo, como o esforço de reconstituição da unidade do objeto que a fragmentação dos métodos inevitavelmente pulveriza.” (JAPIASSÚ, 1976, p. 67).



legalmente, o Ensino Religioso favoreceu a manutenção da oferta, mas não consolidou sua fundamentação epistemológica.

No entanto, apenas em 2017, foi homologado um documento curricular nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que oferece orientações para o Ensino Religioso. No ano seguinte, a Resolução n. 5, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, na qual dispõe em seu art. 2º, que: “o curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica.” (BRASIL, 2018). Nesses documentos, o objeto de estudo é definido como: *conhecimento(s) religioso(s)*, trazendo luzes para superação das lacunas epistemológicas.

Os avanços evidenciados por meio das homologações na legislação educacional e nos documentos normativos, que agora reconhecem o Ensino Religioso como um componente curricular que abrange tanto a dimensão científica quanto a educacional. A base científica do Ensino Religioso é estabelecida a partir das Ciências da Religião, enquanto a abordagem educacional é construída por meio do intercâmbio de conhecimentos e saberes.

Neste momento, é relevante que exploremos a abordagem educacional com base nas práticas libertadoras, inspiradas no pensamento e na práxis de Paulo Freire. Quando aplicada ao Ensino Religioso, a adoção dos princípios da pedagogia freireana transforma este componente curricular em uma ferramenta de emancipação, diálogo e construção de conhecimento que se ajusta às necessidades e realidades dos educandos.

Paulo Freire desenvolveu um projeto educacional abrangente que se iniciou com um método de alfabetização e culminou em uma proposta de uma universidade popular¹⁷,

¹⁷ Celso de Rui Beisiegel, numa comunicação: A educação superior em Paulo Freire: uma proposta de orientação para a pesquisa (2013), posteriormente foi publicada em formato de artigo, intitulado: Educação popular e ensino superior em Paulo Freire (2018), descreve: “As orientações de Paulo Freire em seus trabalhos no ensino superior, nestes primeiros tempos, estão claramente expostas em suas atividades na Escola de Serviço Social, na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife (FREIRE, 1959), e nos trabalhos que realizou no Movimento de Cultura Popular (MCP) e no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade. Conforme relatos do educador, elas procedem de experiências mais antigas, especialmente no contato com trabalhadores no SESI de Pernambuco. No MCP, essas mesmas orientações aparecem na criação do Centro de Cultura e do Círculo de Cultura, e, logo depois, nas propostas do método de conscientização e alfabetização de adultos. Concebido e ensaiado pela primeira vez no Centro de Cultura Dona Olegarinha, do MCP, o método de alfabetização continuou como foco das atividades do grupo de trabalho organizado por ele no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife.” (BEISIEGEL, 2018, p. 12). E completa: “os primeiros trabalhos publicados por Paulo Freire oferecem um bom exemplo das mudanças observadas na conceituação da educação popular. No artigo Conscientização e Alfabetização - uma nova visão do processo (FREIRE, 1963), o educador relata que, em 1961, enquanto coordenador do projeto de educação de adultos do Movimento de Cultura Popular (MCP), promoveu o lançamento de duas instituições básicas de educação popular, o Círculo de Cultura e o Centro de Cultura.” (BEISIEGEL, 2018, p. 7).



que passou a ser reconhecido como *método de educação libertadora*. Nas palavras de Freire:

O que teríamos de fazer, pensávamos, era baseados nas experiências e nas pesquisas de Paul Lengrand, colocar entre a compreensão mágica da realidade que informava a ação mágica sobre a realidade, um termo novo: *Pensar*. Teríamos, em outras palavras, de organizar o pensamento do homem analfabeto e levá-lo a reformar suas atitudes básicas diante da realidade. Fazê-lo sentir-se capaz de superar a via puramente sensível da captação dos dados da realidade, por uma via crítica. Se isto fosse feito, então, estaríamos levando o homem a substituir a captação mágica por captação cada vez mais crítica e assim, levando-o a formas de ação também críticas. (FREIRE, 1963, p. 13, grifo do autor).

Será alcançado esse objetivo por meio de um método ativo, ou seja, um método que envolve a capacidade de promover questionamentos nos participantes do grupo através da discussão de situações existenciais apresentadas ao grupo, sendo essas situações essenciais para o grupo em questão, como destacado por Freire, “e se nós já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras postas diante do grupo, essas situações teriam de ser existenciais para os grupos.” (FREIRE, 1963, p. 13). Portanto, o método ativo, é dialógico, crítico e criticizador. Nas próprias palavras de Freire, seria: “somente um método dialógico, ativo, participante, poderia realmente fazê-lo. Somente pelo diálogo que, nascendo numa matriz crítica, gera criticidade e que implica numa relação de como conseguir esses objetivos.” (FREIRE, 1963, p. 14).

Esse método ativo foi implementado na criação de Círculos de Cultura, superando o modelo tradicional de ensino. Nesse contexto, o papel do professor é substituído pelo coordenador de debates, e o aluno é considerado o participante central do grupo. A aula convencional é transformada em um diálogo colaborativo, os programas são substituídos por situações existenciais que estimulam os grupos a adotar posições mais críticas através da discussão. (FREIRE, 1963). Em outras palavras, o Círculo de Cultura valoriza a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento, permitindo que os participantes analisem sua própria realidade e busquem soluções para os desafios que enfrentam, por meio da conscientização e do diálogo crítico.

É possível estabelecer conexões entre o pensamento freiriano e o Ensino Religioso, com base na ênfase dada à centralidade do educando, à sua formação integral e à promoção da atitude dialógica, evoluindo para a construção de uma sociedade inclusiva, justa e dinâmica. Neste momento, optamos por fornecer uma visão sucinta das origens do método freiriano e suas interconexões com o Ensino Religioso, devido a limitações de espaço e tempo. Em uma futura oportunidade, poderemos explorar mais profundamente a aplicação do método de educação libertadora no contexto do Ensino Religioso.



4. Conclusão aberta

Diante do exposto, fica claro que o Ensino Religioso intercultural e interdisciplinar, orientado por práticas pedagógicas libertadoras, desempenha um papel significativo na formação da atitude dialógica e na promoção da participação cidadã, alinhando-se com políticas de igualdade e políticas de identidade. Uma pesquisa empreendida, ancorada no pensamento filosófico latino-americano de autores como Raúl Fornet-Betancourt e Paulo Freire, oferece *insights* valiosos para orientar essas práticas pedagógicas no contexto do Ensino Religioso.

A interculturalidade e o diálogo entre diferentes campos do saber emergem como desafios relevantes e prementes. No entanto, ao integrar esses elementos ao Ensino Religioso, é possível potencializar não apenas o enriquecimento desse campo, mas também a construção de uma sociedade inclusiva, justa e dinâmica. A busca por uma educação que promova a compreensão mútua, o respeito à diversidade e a colaboração entre diferentes tradições religiosas e saberes contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados em um mundo cada vez mais interligado e interdependente. Portanto, as práticas pedagógicas no Ensino Religioso desempenham um papel crucial na promoção da coexistência pacífica e na construção de sociedades mais harmoniosas e igualitárias. Isso representa um marco importante na promoção da integração e valorização do Ensino Religioso no contexto educacional.

Referências

ANDREOLA, Balduino. Interdisciplinaridade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 273-274.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Vidas re-existentes: reafirmando sua outra humanidade na história*. Petrópolis: Vozes, 2023.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 44, p. 1- 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FhjhGmrntstyyG3yGmKdCCP/>. Acesso em: 02 set. 2023.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. *De la universidad y su problemática: diez ensayos*. México: Universidade Nacional Autónoma de México, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião*. Parecer CNE/CP nº 12/2018 homologado pela Portaria n. 1.403, publicada no



D.O.U. de 28 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em: 02 set. 2023.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*. Trad. Angela Tereza Sperb, São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários*, Recife, n. 4, p. 5-23, 1963. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/download/254888/41803>. Acesso em: 02 set. 2023.

FREIRE, Paulo. Cultural freedom in Latin America. In: COLONNESE, Louis M. *Human Rights and the Liberation of Main in the Américas*. Notre Dame Indiana: University of Notre Dame Press, 1970, p. 162-179.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 77 ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2021.

JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do silêncio. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 121-122.

SNOW, Charles P. *As duas culturas e uma segunda leitura*. São Paulo: Edusp, 1995.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2006.



ENSINO RELIGIOSO E MATERIAL DIDÁTICO: DESAFIOS CURRICULARES PÓS BNCC

Denyse Araújo da Silva¹⁸

Josilene Silva da Cruz¹⁹

Resumo: O objetivo deste trabalho consiste em apresentar os resultados de uma pesquisa de mapeamento de material didático voltado para o Ensino Religioso e relacionados aos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em função dos avanços e retrocessos que fazem parte do histórico deste componente, o material didático pode ser visto como um dos grandes desafios ainda presentes no cotidiano do docente dessa área, sendo essa a problemática que norteia este trabalho. A metodologia da pesquisa consistiu na busca direta por materiais didáticos em sites diversos com os descritores baseados nos objetos de conhecimento da BNCC. O resultado da pesquisa revelou que a herança histórica deste componente também interferiu nos materiais elaborados e disponíveis na internet, tendo em vista que muitos deles se restringiram em reproduzir perspectivas da religião dominante do nosso país e com pouca ou nenhuma contemplação da diversidade cultural e religiosa à qual estamos inseridos.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Material Didático; BNCC; Objetos de Conhecimento.

1. Introdução

O presente trabalho teve como objetivo mapear materiais didáticos voltados para o componente do ensino religioso do 1º ao 9º anos que dialogassem com a identidade desse componente curricular mediante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de abordagem não-confessional. A coleta permitirá que o conteúdo encontrado possa ser utilizado pelos professores das redes de ensino como fonte de pesquisa e no planejamento de aulas, auxiliando em sua prática pedagógica.

Dessa forma, nessa comunicação as autoras trazem um recorte da pesquisa realizada no âmbito da UERN como um projeto PIBIC que teve início em setembro de 2022 e finalizou em agosto de 2023. Desde seu planejamento inicial também foi intuito das autoras que o resultado da mesma pudesse contribuir também com os discentes em formação do curso de ciências da religião, sobretudo aqueles(as) que se encontram

¹⁸ Graduanda em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista PIBIC (CNPQ). Contato: denysearaujo@alu.uern.br. Apoio CNPQ.

¹⁹ Doutora em Ciências das Religiões. Docente no departamento de Ciências da Religião da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Coordenadora do projeto PIBIC. Contato: josilenesilva@uern.br



vinculados aos estágios e que também necessitam elaborar planejamento de aulas, o que sempre remete à dificuldade de encontrar material qualificado e em diálogo com a BNCC.

2. Fundamentação teórica

O Ensino Religioso (ER), tem sua história imbricada com a história da educação no Brasil, que pode ser resgatada desde o período pós-colonial, cujo ensino consistia na catequização e a sala de aula era uma extensão da religião. No entanto, essa realidade vem sendo modificada e os primeiros passos foram dados na década de noventa mediante a regulamentação do ER baseada no Art. 33 da Lei 9394/96 e posteriormente na Lei 9475/97 que revisou e deu nova redação a esse artigo, e lançou a partir de então uma nova identidade para o ER, que sairia da tutela das instituições religiosas, e assim, não estaria restrito a uma abordagem meramente confessional (JUNQUEIRA, 2015).

O marco histórico mais recente desse componente está na sua contemplação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorrida em 2017. Antes de sua inserção, o ER havia sido excluído do documento em sua versão preliminar em 2016, o que resultou numa série de mobilizações de professores e órgãos envolvidos nesse histórico de lutas voltadas para esse componente. Ocorreram audiências públicas contemplando as cinco regiões do país para que houvesse contribuições acerca do documento final a ser publicado posteriormente.

Essa contemplação do ER pode ser vista como um avanço e contributo para a formação cidadã, conforme prescreve o próprio documento que condensa as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na Educação Básica, assegurando os direitos de aprendizagens dos alunos e corroborando com o que prescreve o Plano Nacional de Educação (PNE), ainda que reservadas algumas questões polêmicas acerca da BNCC, que não cabe discutir aqui nesse trabalho. Ademais, este documento “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2017, p. 7).

É necessário lembrar que o que torna esse documento relevante está relacionado ao marco de reconhecimento para o ER, além de enfatizar a sua identidade não-confessional, adotada pela maioria dos estados brasileiros. E em função dela pela primeira vez, o ER está recebendo o mesmo trato que outros componentes do ensino básico, embora ainda esteja permeado de embates e disputas.

Nesse sentido, vale ressaltar que o ER em sua identidade atual preconiza que “o conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente



da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2017, p. 436). É importante esclarecer que o campo de conhecimento denominado Ciências da Religião se constitui da articulação ou integração de diversas disciplinas, e é tratado como um campo inter/multi/transdisciplinar que vislumbra o estudo do fenômeno religioso em suas diversas nuances, considerando os vieses antropológico, psicológico, filosófico, histórico, fenomenológico, teológico, sociológico, dentre outros.

Além disso, a nova identidade dada ao ER pode ser concebida como essencial para que o mesmo possa cumprir seu papel que consiste em:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 436 – grifos nossos)

Conforme já ressaltava Klein (2015), mesmo antes da oficialização da BNCC, diz ele que o ER deve abordar a diversidade como uma atividade pautada nos direitos humanos, de forma que esse processo ocorra de forma dialógica e por isso é preciso levar em conta “o desafio diário de multiplicar gestos de aceitação, respeito e consideração e de viabilizar o diálogo como força formadora da identidade e como contribuição para a vivência da alteridade” (KLEIN, 2015, p. 129-130 – grifos nossos).

Desse modo, justifica-se sua relevância assim como a necessidade de sua valorização como ocorre com os demais componentes que integram a formação cidadã, pois é nele que há o espaço mediante o tratamento da diversidade, dialoga-se também com o respeito às diferenças auxiliando no processo de superação de preconceitos. Retomando as palavras do autor supracitado vemos neste componente o local ideal para “viabilizar o diálogo”, que proporcionará a “vivência da alteridade”.

3. Metodologia

De modo peculiar no Ensino Religioso os materiais divulgados na internet sempre foram bem-vindos pois como não se tem por parte do MEC a adoção de uma coleção de livros didáticos os docentes dessa área sempre necessitaram fazer buscas por materiais avulsos e elaborados por secretarias e outros órgãos para subsidiar as suas aulas.



Assim, já se demonstra a relevância de realizar uma busca que condense um acervo de materiais que possam auxiliar os profissionais desta área. É nessa perspectiva que a presente pesquisa buscou realizar uma coleta para facilitar a localização de materiais que possam ser utilizados conforme as orientações contidas na BNCC enquanto documento normativo que rege esse componente curricular na atualidade.

Para tanto os envolvidos nesta pesquisa buscaram nos principais sites de busca como: google, scielo, portal da CAPES, entre outros para identificar todas possíveis publicações que tratem de material didático de ensino religioso. Com o intuito de fazer o recorte temporal referente a todo material disponível após a publicação da versão da BNCC, correspondendo ao período entre 2018-2022, se estendendo até o mês de agosto de 2023.

A metodologia, foi dividida em três etapas: 1 – Busca nos sites com palavras-chave de conteúdos baseados nos objetos de conhecimento da BNCC em cada ano; 2 – Acesso aos sites e atividades que surgirem a partir das buscas e seu respectivo download para análise do conteúdo; 3 – Após a análise, sendo o conteúdo não-proselitista e pertinente para aquele objeto de conhecimento e sua respectiva fase (ano), o mesmo foi registrado na tabela constando: ano, objeto de conhecimento e o link para acessar a atividade a que se relaciona.

4. Resultados e Discussão

A pesquisa revelou que há um número significativo de atividades de viés confessional sendo um desafio para o docente do ER a busca por materiais qualificados e condizentes com cada objeto de conhecimento. A maior dificuldade consistiu no número repetido de atividades e na associação com a vertente cristã, deixando de contemplar a diversidade.

No entanto, o resultado da coleta revelou ser possível encontrar materiais qualificados e em consonância com os objetos de conhecimento da BNCC. Os critérios estabelecidos para a inserção da atividade na coleta foram: a) acesso gratuito; b) material relacionado ao objeto de conhecimento de referência, c) possibilidade de realizar impressão para manuseio do docente, dessa forma materiais como vídeos e slides não foram selecionados. Com isso se dispõe a seguinte tabela:



Tabela 01: Links de atividades correspondentes a cada ano e objeto de conhecimento da BNCC

1º ano			
Unidade Temática	Objeto de conhecimento	Habilidade	Site/Link da atividade encontrada
IDENTIDADE E ALTERIDADES	O eu, o outro e o nós	(EF01ER01)	https://i.pining.com/originals/fd/27/2e/fd272ef39f14068c3ee5f91c49ac440a.jpg
		(EF01ER02)	https://ensinarhoje.com/ensino-religioso-1o-ano-o-eu-o-outro-e-o-nos/
	Imanência e transcendência	(EF01ER03)	http://ensinoreligiosoemsala.blogspot.com/2021/05/imanencia-e-transcendencia-1-ano_23.html
		(EF01ER04)	https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/4/pdf/00292714.pdf
MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	(EF01ER05)	https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/2/pdf/00284307.pdf
		(EF01ER06)	https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/8/pdf/00309739.pdf
2º ano			
IDENTIDADE E ALTERIDADES	O eu, a família e o ambiente de convivência	(EF02ER01)	A CONVIVÊNCIA FAMILIAR Professor, Alice, Art (pinterest.com.mx)
		(EF02ER02)	Ensino Religioso na Rede Ensino religioso, Atividades de religião, Religioso (pinterest.com)
		(EF02ER03)	https://www.passeidireto.com/arquivo/91715631/apostila-memorias-e-simbolos-ef-02-er-03-2-anos



	Memórias e símbolos	(EF02ER04)	http://ensinoreligiosoemsala.blogspot.com/2021/05/memorias-e-simbolos-2-ano.html
	Símbolos religiosos	(EF02ER05)	https://br.pinterest.com/pin/820218150901745001/
MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS	Alimentos sagrados	(EF02ER06)	https://doceru.com/doc/8c181xn
		(EF02ER07)	file:///C:/Users/denys/Downloads/Ensino%20Religioso%202%C2%BA%20remota%20JULHO.pdf
3º ano			
IDENTIDADE E ALTERIDADES	Espaços e territórios religiosos	(EF03ER01)	https://www.liliatividades.com/2021/08/tradicoes-e-religoes-de-nossa.html
		(EF03ER02)	Blog Educação e Transformação: Apostila interdisciplinar: 3º ano (educacaoetransformacaooficial.blogspot.com) (atividade 14)
MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS	Práticas celebrativas	(EF03ER03)	atividadesdiversasclaudia.blogspot.com
		(EF03ER04)	https://www.youtube.com/watch?v=acnfw7Me3Es
	Indumentárias religiosas	(EF03ER05)	https://pin.it/RqwydiH Indumentária religiosa worksheet (liveworksheets.com)
		(EF03ER06)	Indumentária religiosa worksheet (liveworksheets.com)
4º ano			



MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS	Ritos religiosos	(EF04ER01)	https://ensinoreligiosoemsala.blogspot.com/2021/03/atividade-complementar-4-ano.html?sref=pi
		(EF04ER02)	https://pin.it/J3pcjy2
		(EF04ER03)	https://sosprofessoratividades.com/ritos-de-iniciacao-e-de-passagem/?amp=1
		(EF04ER04)	https://br.pinterest.com/pin/374221050297940231/
	Representações religiosas na arte	(EF04ER05)	http://ensinoreligiosoemsala.blogspot.com/2021/05/representacoes-religiosas-na-arte-4-ano_10.html
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	Idea(s) de divindade(s)	(EF04ER06)	http://ensinoreligiosoemsala.blogspot.com/2021/07/ideias-de-divindades-4-ano_31.html
		(EF04ER07)	https://br.pinterest.com/pin/30399366225969565/
5º ano			
	Narrativas religiosas	(EF05ER01)	https://pin.it/6kIBX5u
	Mitos nas tradições religiosas	(EF05ER02)	https://br.pinterest.com/pin/444800900703367852/
		(EF05ER03)	https://i.pinimg.com/originals/fb/f6/f4/fbf6f4818480b81565d9ade077538da0.jpg



CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	Ancestralidade e tradição oral	(EF05ER04)	https://www.tudosaladeaula.com/2021/03/atividade-religiao-tradicoes-ensinamento-orais-5ano-6ano.html
		(EF05ER05)	http://ensinoreligiosoemsala.blogspot.com/2021/06/ancestralidade-e-tradicao-oral-5-ano_23.html
		(EF05ER06)	https://ensinoreligiosoemsala.blogspot.com/2021/05/ancestralidade-e-tradicao-oral-5-ano.html?spref=pi
		(EF05ER07)	http://ensinoreligiosoemsala.blogspot.com/2021/04/ancestralidade-e-tradicao-oral-5-ano_18.html
6º ano			
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados	(EF06ER01)	http://profkarinensinoreligioso.blogspot.com/2016/09/caca-palavras-linguagens-sagradas.html?spref=pi
		(EF06ER02)	https://rodriguesdorea.wordpress.com/2021/01/13/revisao-do-conteudo-textos-sagrados-6o-ano-e-ensino-religioso/
	Ensinamentos da tradição escrita	(EF06ER03)	https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/arquivos/1622201324-6-ano-12-atividade-plataforma-pdf.pdf
		(EF06ER04)	https://www.tudosaladeaula.com/2023/02/atividade-sobre-textos-sagrados-6ano.html
		(EF06ER05)	vfm-downloader.php (novogama.go.gov.br)
		(EF06ER06)	https://www.tudosaladeaula.com/2022/09/atividade-ritos-religiosos-4ano-5ano-com-texto-e-gabarito.html



	Símbolos, ritos e mitos religiosos	(EF06ER07)	https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/arquivos/1637320088-caderno-36-er-6-ano-avalia-o-pdf.pdf
7º ano			
MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS	Místicas e espiritualidades	(EF07ER01)	https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/arquivos/1638329489-7-ano-36-atividade-plataforma-pdf.pdf
		(EF07ER02)	https://www.tudosaladeaula.com/2021/04/atividade-ensino-religioso-praticas-de-espiritualidade-anos-finais.html
	Lideranças religiosas	(EF07ER03)	https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/arquivos/1633046416-6-ano-28-atividade-plataforma-pdf.pdf
		(EF07ER04)	https://www.tudosaladeaula.com/2020/08/atividade-de-religiao-bncc-lideres.html
		(EF07ER05)	https://www.ensinoreligioso.com/post/diversidade-religiosa
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	Princípios éticos e valores religiosos	(EF07ER06)	https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/arquivos/1623352030-7-ano-14-atividade-plataforma-pdf.pdf
		(EF07ER07)	https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/arquivos/1632449443-7-ano-27-atividade-plataforma-pdf.pdf
	Liderança e direitos humanos	(EF07ER08)	https://www.tudosaladeaula.com/2023/01/atividade-sobre-liberdade-de-expressao-com-texto-e-gabarito-anos-finais.html
8º ano			
		(EF08ER01)	https://www.emcaic.com.br/2021/04/crencas-atitudes-e-escolhas.html



CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	Crenças, convicções e atitudes	(EF08ER02)	https://escolaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2015/10/atividades-de-ensino-religioso-8o-ano-etica.jpg
	Doutrinas religiosas	(EF08ER03)	https://ensinoreligiosonarede.blogspot.com/2021/04/doutrinas-religiosas-as-questoes-eticas.html
	Crenças, filosofias de vida e esfera pública	(EF08ER04)	https://www.tudosaladeaula.com/2023/06/atividades-sobre-politicas-publicas.html
		(EF08ER05)	https://doceru.com/doc/1ncc11x
		(EF08ER06)	https://www.tudosaladeaula.com/2020/10/atividade-de-ensino-religioso-respeite.html
Tradições religiosas, mídias e tecnologias	(EF08ER07)	https://www.ensinoreligioso.com/post/pet-iv-8%C2%BA-ano	
9º ano			
CRENÇAS RELIGIOSAS E FILOSOFIAS DE VIDA	Espaços territórios religiosos	(EF09ER01)	ATIVIDADE DE ENSINO RELIGIOSO: IMANÊNCIA E TRANSCENDÊNCIA - ANOS FINAIS (BNCC) (tudosaladeaula.com)
		(EF09ER02)	https://www.atividadesitinerantes.com/2021/07/ensino-religioso-atividade-sobre_25.html
	Vida e morte	(EF09ER03)	https://www.tudosaladeaula.com/2020/08/atividade-de-religiao-bncc-crencas.html
		(EF09ER04)	https://www.tudosaladeaula.com/2020/08/atividade-de-religiao-bncc-crencas.html



	Princípios e valores éticos	(EF09ER05)	https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/arquivos/1637284986-9-ano-35-atividade-plataforma-pdf.pdf
		(EF09ER06)	https://www.tudosaladeaula.com/2021/06/atividade-de-religiao-sobre-etica-6ao9ano-com-texto-gabarito.html
		(EF09ER07)	ATIVIDADE SOBRE CIDADANIA – COM TEXTO E GABARITO – ANOS FINAIS (tudosaladeaula.com)
		(EF09ER08)	ATIVIDADE DE ENSINO RELIGIOSO - OS IMPACTOS DAS MÍDIAS NA JUVENTUDE (tudosaladeaula.com)

Fonte: Elaborada pelas autoras

A tabela acima demonstra de forma exemplificativa, constando apenas um link para cada objeto, para que o(a) leitor(a) possa visualizar como se estruturaram os resultados da pesquisa, tendo em vista que a quantidade de atividades coletadas correspondeu a um número bem maior do que se apresenta na síntese aqui exposta, chegando a um total de 153 atividades, distribuídas da seguinte forma:

Tabela 02: Distribuição quantitativa das atividades encontradas

Ano de referência	Quantidade de objetos de conhecimento	Quantidade de habilidades	Quantidade de atividades encontradas
1º ano	3	6	14
2º ano	4	7	16
3º ano	3	6	14
4º ano	3	7	17
5º ano	3	7	21
6º ano	3	7	17
7º ano	4	8	22



8º ano	4	7	16
9º ano	3	8	16

Fonte: elaborado pelas autoras

5. Considerações Finais

Ao concluir a coleta as autoras observaram que a pesquisa pode apresentar algumas fragilidades em função da realização de um trabalho dessa natureza, pois é preciso considerar algumas questões como: dificuldade de atualização, o fato de não considerar o contexto de sua elaboração tanto com relação ao tempo quanto ao local de origem pode ter levado a alguma exclusão de atividades que poderiam ter alguma relação com os objetos da BNCC, imprecisão com relação à análise pelo fato de se restringir ao olhar das pesquisadoras envolvidas para selecionar/catalogar aquilo que ao seu ver poderia dialogar com a BNCC.

Por fim, vale ressaltar ainda que as autoras em nenhum momento tiveram o intuito de se apropriar do conteúdo, mas o desejo era deixar condensado em um único arquivo para facilitar o acesso dos professores e assim montar um compilado de atividades disponíveis na rede com seus respectivos links de acesso para que se encontre em seu local de publicação originário e com maior agilidade.

Portanto, as autoras concluem que o objetivo da pesquisa foi atingido em sua totalidade e deixa em aberto o convite para que outros pesquisadores possam aprimorar o trabalho e apontar sugestões de melhoria ao longo de sua publicação. É válido ressaltar também que o panorama com relação ao histórico do ER tem-se modificado paulatinamente e que as autoras reconhecem os avanços nesse âmbito e alimentam esperança que essa pesquisa possa servir como ponto de partida para muitas outras melhorias no que se refere à disponibilização de materiais para o Ensino Religioso.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Org.) *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Estudo e reflexão sobre a linguagem. In: *Rever*, v. 18, n 2, mai/ago 2018, p. 145-161.

KLEIN, Remi. Diversidade e o Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Org.) *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015, p. 129-136.



DIVERSIDADE E CONFSSIONALIDADE: UMA SUGESTÃO CURRICULAR PARA O ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO SUPERIOR

Hebert Davi Liessi²⁰

Lucicleide Maria da Silva Liessi²¹

Resumo: Dentro de um contexto de secularização e pluralidade, as instituições educacionais confessionais têm procurado se reinventar para fazer que seus princípios cristãos sejam relevantes aos alunos, além de proporcionar uma positiva mudança de vida ao lado de Deus e na sociedade. Como as Classes de Ensino Religioso (CER) podem ser instrumentos para solucionar tais assuntos? Objetivos: (1) Avaliar as propostas curriculares das CER do Ensino Superior confessional; (2) Apresentar sugestões curriculares. Além dos métodos bibliográficos e documentais, o método qualitativo foi usado através da participação de alunos, professores, e coordenadores dos cursos universitários do Centro Universitário Adventista do Nordeste. Conclusão: Através de estudos e aplicações curriculares das CER, foi possível verificar um maior engajamento dos alunos nos assuntos espirituais dentro e fora da sala de aula, respeitando a diversidade. Além disso, a proposta atualizada para essas classes possibilitou um desenvolvimento da espiritualidade e discipulado entre alunos e professores.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Currículo; Confessionalidade; Diversidade.

1. Introdução

O mundo tem enfrentado situações adversas nas áreas religiosa e espiritual. Embora muitas pessoas não acreditem em religião ou vida espiritual, a maioria da população mundial tem uma religião e, de alguma forma, suas vidas são moldadas pela religião e pela espiritualidade. No campo educacional no Brasil, não tem sido diferente da realidade mundial. Algumas universidades e faculdades priorizam apenas os acadêmicos e rejeitam questões religiosas até certo ponto. No entanto, ainda existem muitas faculdades e universidades que são denominacionais (confessionais), que ainda mantêm aspectos espirituais e religiosos em seus ambientes acadêmicos (JOHNSON, 2004; ABOLARIN, 2013; SAINT-PHARD; GUSTAVO, 2018).

Nesse contexto, o Centro Universitário Adventista da Bahia (UNIAENE) se propõe a ter filosofia e práticas acadêmicas fundamentadas em assuntos cristãos e espirituais. Como uma instituição educacional adventista denominacional, os alunos são motivados a

²⁰Doutorando em Ensino Religioso pela Andrews University (Michigan-EUA). Professor Universitário e Coordenador do Ensino Religioso no UNIAENE (FADBA). Contato: liessi@andrews.edu.

²¹Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora universitária no UNIAENE (FADBA). Contato: prof.lucicleide@gmail.com.



participar de projetos de desenvolvimento espiritual, serviço comunitário, testemunho da fé e um relacionamento saudável com Deus, consigo mesmo e ao próximo. Assim, os alunos participam semanalmente dessas atividades, não apenas por meio de projetos de pastoral universitária, mas também por meio das aulas de Ensino Religioso oferecidas pela Instituição.

Este resumo é o resultado de um projeto institucional para influenciar a vida dos alunos através das aulas de Ensino Religioso, focalizando numa reformulação curricular do Ensino Superior. Com a filosofia institucional de oferecer conteúdo bíblicos, espirituais, civis e sociais aos alunos por meio de aulas, este projeto buscou avaliar a eficácia do currículo antigo (até 2022) das aulas de Ensino Religioso, verificando seus pontos fortes e fracos e propondo um relatório, atualização e melhorias. Desta forma, acredita-se que este projeto foi uma ferramenta vital para a melhoria do currículo e, conseqüentemente, de todos os processos de aulas e influência espiritual e social do corpo docente junto aos alunos.

2. Fundamentação teórica

A fundamentação teórica para este estudo se baseou em livros educacionais, como Scarpato e Carlini (2004), Camargo e Daros (2018), Veiga (2013), Wiggins e McTighe (2011) e BNCC (2022) envolvendo abordagens curriculares, metodológicas e avaliativas. Dentro dos aspectos filosóficos da educação confessional, cristã e religiosa em geral pela diversidade das crenças, os materiais usados foram: Knight (2006), Estep e Kim (2010) e Hartley (2004). E por fim, nos diálogos sobre a importância do ensino religioso dentro dos processos mentais de aprendizado e psicologia, os livros utilizados foram: Thayer (2018) e Yount (2010).

3. Metodologia

O público-alvo deste projeto foram os estudantes universitários do UNIAENE. Mesmo não sendo um projeto que prioriza as metodologias de ensino e avaliação das aulas, este servirá como adaptação, criação e implementação curricular de todo o processo que os alunos terão ao longo do curso universitário. Foram feitas rodas de conversa qualitativas com os alunos resultando as expectativas e sugestões para atualizações do currículo do Ensino Religioso dos cursos.

Os alunos compõem os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Pedagogia, Odontologia, Nutrição, Enfermagem, Gastronomia, Fisioterapia e Gestão em Tecnologia da Informação. Todos os alunos desses cursos devem cursar uma matéria religiosa (Ensino Religioso) por semestre.



Assim, dada a demanda da diversidade de alunos, crenças religiosas e cursos universitários, este projeto de adaptação e implementação curricular para as aulas de Ensino Religioso é vital pelos seguintes motivos: 1. constrói o currículo e os objetivos de todas as aulas de Ensino Religioso numa visão acolhedora e social; e 2. organiza um modelo padrão para todos os cursos.

Com relação às necessidades desse público-alvo, percebe-se que, como universitários, que um currículo pensado para ensinar e formar alunos dentro e fora da sala de aula pode beneficiá-los. Se for um currículo muito “pesado”, com conteúdo denso e longas listas de leituras ou exercícios, os alunos acabam sofrendo, porque muitos têm que trabalhar para o seu sustento, e deixam de lado a dedicação nos estudos, inclusive nestas matérias. Dessa forma, o equilíbrio curricular pode ser favorável ao tempo de trabalho e às demandas das matérias nucleares de cada curso que costumam exigir muito dos alunos (SCARPATO & CARLINI, 2004; WIGGINS & MCTIGHE, 2011).

Essas necessidades, entre outras, devem ser analisadas na hora de organizar um currículo, respeitando a diversidade de crenças, culturas e competências de cada estudante (THAYER, 2018). E até na dinâmica do professor em sala de aula. Por esse motivo, este projeto atende a essas necessidades fundamentais que os alunos têm e oferece uma proposta de equilíbrio acadêmico, emocional, social, físico e espiritual, como acredita na visão holística do ser humano respeitando as crenças de cada indivíduo, num ambiente acolhedor (WHITE, 2002; ESTEP; KIM, 2010; KNIGHT, 2016). Por exemplo, criar uma classe que ajude a desenvolver elementos familiares e relacionamentos interpessoais baseados em princípios cristãos. E aulas voltadas para a vida espiritual, para a formação de disciplinas espirituais para todos, e classes que mostram como obter uma melhor saúde, voluntariado e apoio social, são formas de favorecer todos os alunos de maneira mais completa (ESTEP; ANTHONY; ALLISON, 2008).

4. Resultados e Discussão

Com esses problemas e situações apresentadas acima, este projeto propõe uma atualização, organização e aprimoramento do currículo geral e específico das matérias de Ensino Religioso do UNIAENE. Segue abaixo o fluxo dessas aulas, desde o primeiro semestre até o último.

A organização do encaixe de cada conteúdo com os semestres letivos apropriados foi uma proposta da equipe de Educação Religiosa dos cursos junto aos docentes e coordenadores. Algumas delas se enquadram nos estágios e projetos de extensão que cada curso desenvolve, que podem oferecer mais diálogo entre as questões profissionais (interdisciplinaridade), sociais e civis, além de ampliar o círculo de influência espiritual entre os alunos e a comunidade.



Primeiro semestre:

Eixo / Campo de Treinamento		Componente curricular	
Curso de Direito		Formação Espiritual/Existencial	
CRÉDITOS	HORAS	CONTEÚDO DE APRENDIZAGEM (h)	TOTAL (h)
02	40	-	40
Descrição			
Elementos constitutivos da formação espiritual baseada na pessoa de Jesus Cristo, segundo a revelação bíblica e necessidades sociais			
Conteúdos da Matéria			
A Pessoa de Cristo: Histórico e Bíblico Jesus como resposta ao sofrimento humano A Experiência da Salvação (Graça, Justificação e Glorificação) Crescimento em Cristo (libertação e santificação) As disciplinas espirituais: oração, meditação, jejum e estudo bíblico. Aspectos contemporâneos da espiritualidade: vida familiar, estilo de vida e finanças. Perdão e reconciliação Relação entre amor e justiça Respeito e diálogo às distintas espiritualidades e crenças			

Segundo semestre:

Eixo / Campo de Treinamento		Componente curricular	
Curso de Direito		Antropologia Cristã	
CRÉDITOS	HORAS	CONTEÚDO DE APRENDIZAGEM (h)	TOTAL (h)
02	40	-	40
Descrição			
O ser humano e sua integralidade na perspectiva bíblica, antropológica e sociológica.			
Unidades de Aprendizagem			
Antropologia Geral Identidades e diversidades culturais na sociedade brasileira, etnias e raças Abordagens acerca da existência humana - Antropologia cultural e Arqueologia Visão antropológica na pós-modernidade. Concepções acerca do homem Natureza do ser humano O ser holístico (físico, sócio-emocional, espiritual e racional)			

Terceiro semestre:

Eixo / Campo de Treinamento		Componente curricular	
Curso de Direito		Relacionamentos Humanos	
CRÉDITOS	HORAS	CONTEÚDO DE APRENDIZAGEM (h)	TOTAL (h)
02	40	-	40
Descrição			
A prática relacional de Cristo como modelo das relações humanas e com terra.			
Unidades de Aprendizagem			
Jesus como modelo das relações humanas			



Paradigmas e princípios cristãos da vida em comunidade
 O amor na perspectiva bíblica
 Discipulado
 Relacionamento familiar
 Ética
 Cooperação e colaboração
 Habilidades sociais cristãs
 Os grupos e as relações humanas
 Formação e interação de equipes, organizações, grupos, etnias e sociedades
 Relacionamentos intergeracionais

Quarto semestre:

Eixo / Campo de Treinamento		Componente curricular	
Curso de Direito		Ciência e Fé	
CRÉDITOS	HORAS	CONTEÚDO DE APRENDIZAGEM (h)	TOTAL (h)
02	40	-	40
Descrição			
Relações entre ciência e fé, considerando o paradigma bíblico-cristão e o diálogo com o evolucionismo e teorias científicas			
Unidades de Aprendizagem			
Conceitos: ciência, fé, religião O método científico Os limites da ciência História do pensamento evolucionista As relações entre ciência, fé e religião (Doutrina da igreja) A influência do cristianismo no surgimento da ciência moderna Os paradigmas de explicação da origem do universo e da vida Homens e mulheres de ciência e fé em Deus A visão adventista sobre ética em pesquisa com seres humanos e biotética.			

Quinto semestre:

Eixo / Campo de Treinamento		Componente curricular	
Curso de Direito		Princípios de Vida Saudável	
CRÉDITOS	HORAS	CONTEÚDO DE APRENDIZAGEM (h)	TOTAL (h)
02	40	-	40
Descrição			
Estudo dos princípios de vida saudável e suas implicações no desenvolvimento da qualidade de vida.			
Unidades de Aprendizagem			
Saúde na perspectiva da Organização Mundial de Saúde: atenção e prevenção. A integralidade do ser humano. Princípios bíblicos de saúde. Sentido e propósito da vida. Espiritualidade, Religiosidade e Saúde (conceitos). Saúde como adoração a Deus. Estilo de vida e sua implicação sobre a saúde.			



Os remédios naturais: água, ar puro, alimentação adequada, exercício físico, luz solar, abstinência/temperança, repouso, alegria/atitude positiva/confiança em Deus.
 Elaboração e gestão de projetos em saúde e estilo de vida
 Aspectos conceituais e históricos da relação homem, trabalho e o processo saúde e doença do trabalhador.

Sexto semestre:

Eixo / Campo de Treinamento		Componente curricular	
Curso de Direito		Missão e Voluntariado	
CRÉDITOS	HORAS	CONTEÚDO DE APRENDIZAGEM (h)	TOTAL (h)
02	40	-	40
Descrição			
Voluntariado e serviço comunitário fundamentados no amor ao próximo como práticas de protagonismo social, tendo no serviço a ênfase da genuína espiritualidade, missão, assistência humanitária e trabalho comunitário.			
Unidades de Aprendizagem			
Base bíblica da missão e da compaixão pela comunidade. Beneficência social Modelos de Voluntariado. ONGs e ADRA. Assistência Humanitária e Voluntariado. A ONU e suas Organizações. Relação entre voluntariado e competência profissional: Voluntariado e empregabilidade. Programa Nacional de Voluntariado: "Pátria Voluntária". Serviço Voluntário e Transculturalidade. Assistência Humanitária / Agências Humanitárias Globais (ONU). Construção de Projetos			

Sétimo semestre:

Eixo / Campo de Treinamento		Componente curricular	
Curso de Direito		Evidências da Bíblia	
CRÉDITOS	HORAS	CONTEÚDO DE APRENDIZAGEM (h)	TOTAL (h)
02	40	-	40
Descrição			
A Bíblia como revelação especial de Deus e sua relevância para a compreensão dos dilemas contemporâneos.			
Unidades de Aprendizagem			
Revelação, inspiração e iluminação Hermenêutica A Bíblia: da origem até hoje A confiabilidade da Bíblia Relevância e experiência da leitura da Bíblia A Bíblia e os dilemas contemporâneos A Bíblia e os livros sagrados de outras religiões Arqueologia e a historicidade e veracidade bíblica			



Princípios hermenêuticos da interpretação bíblica

Oitavo semestre:

Eixo / Campo de Treinamento		Componente curricular	
Curso de Direito		Liderança Cristã	
CRÉDITOS	HORAS	CONTEÚDO DE APRENDIZAGEM (h)	TOTAL (h)
02	40	-	40
Descrição			
A prática relacional de Cristo como modelo de serviço ao próximo, visualizando princípios gerais de liderança em seus aspectos teórico-práticos.			
Unidades de Aprendizagem			
<p>As principais teorias de liderança. Princípios da liderança servidora. O líder cristão como mentor. Trabalho em equipe. Os desafios do profissional como líder. Ética cristã e líder. Entendendo e liderando as diferentes gerações. Liderança e voluntariado. Doutrina dos últimos eventos O papel da liderança cristã na situação final da humanidade</p>			

5. Considerações Finais

Este resumo é o resultado de um projeto de reformulação curricular para as classes de Ensino Religioso nos cursos universitários do Centro Universitário Adventista do Nordeste. Este projeto ofereceu soluções curriculares de organização, fluidez, conexão com cursos universitários e uma fundamentação bíblica, teológica, social e civil em harmonia com as áreas da BNCC.

O objetivo deste projeto se alcançou a partir dessas atualizações e propostas de melhorias, elas se tornem mais relevantes para os alunos e para o Corpo Docente em geral, não apenas durante o processo educacional, mas também no futuro. Dessa forma, por meio das aulas de Ensino Religioso, vislumbra-se o futuro dos alunos, trabalhando com excelência, servindo a Deus e à comunidade. Estas classes contribuem para a formação de profissionais que levarão os princípios bíblicos por onde forem, preparando as pessoas para a volta de Jesus.

Referências

ABOLARIN, Isaiah Ola. *The influence of university personnel upon students' spirituality at selected Adventist universities in West Africa*. 2015. 184 f. Tese de doutorado - Programa de Doutorado em educação, Andrews University, Michigan-EUA, 2013.



BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>_Acesso em: 31 jul. 2022.

CAMARGO, F.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

ESTEP, James R; ANTHONY, Michael; ALLISON, Greg. *A theology for Christian education*. B&H Publishing Group, 2008.

ESTEP, James R; KIM, Jonathan H. *Christian formation: integrating theology and human development*. B&H Publishing Group, 2010.

HARTLEY, Harold V. III. How College Affects Students' Religious Faith and Practice. *The college of student affairs journal*, v. 23 n.2. p. 111-129, 2004.

KNIGHT, George R. *Philosophy & education: an introduction in Christian perspective*. 4: Berrien Springs, MI: Andrews University Press, 2006.

SAINT-PHARD, Renaude Etienne; GREGORUTTI, Gustavo. International Undergraduate Students Coping With Challenges at a Private Faith-Based University. In: KRISHNA, Bista. *International Student Mobility and Opportunities for Growth in the Global Marketplace*. Hershey, PA, USA: IGI Global, 2018. p. 160-173.

SCARPATO, Marta; CARLINI, Ale. *Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer*. São Paulo: Avercamp, 2004.

THAYER, O. Jane. *Strategies for transformational learning: How to teach for discipleship*. Berrien Springs, MI: Stone Bridge Teaching Ministries, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Técnicas de ensino: por que não?* Papirus Editora, 2013.

WHITE, E. G. *Education*: Boise, ID: Pacific Press, 2002.

WIGGINS, Grant P; McTighe, Jay. *The understanding by design guide to creating high-quality units*. Alexandria, VA: ASCD, 2011.

YOUNT, W. *Created to Learn: A Christian Teacher's Introduction to Educational Psychology*. Nashville, TN: B&H Academic, 2010.



O ENSINO RELIGIOSO NA PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA (PCPB): UMA REALIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria José Torres Holmes²²

Karina Ceci de Sousa Holmes²³

Resumo: O Ensino Religioso hoje é uma realidade na Proposta Curricular da Paraíba (PCPB). Esta pesquisa tem como objetivo, apresentar um estudo qualitativo e descritivo que consiste numa reflexão sobre as grandes mudanças ocorridas, provocadas sobre as questões preconceituosas de proselitismo e fanatismo. Estas transformações têm-se através de relatos de experiências, no dia a dia da sala de aula. Tendo a escola como um espaço socializador do saber, que favorece este novo conhecimento em seu currículo. A partir da década de 90 protagonizou-se uma nova identidade pedagógica com mudanças metodológica de conhecimentos para este componente curricular que por meio do FONAPER, focaliza, um espaço de reflexões sobre seus conteúdos, no âmbito das Leis e Resoluções, Diretrizes e Pareceres em parceria com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular da Paraíba (PCPB).

Palavras- Chave: Ensino Religioso; Currículo; Escola; PCPB.

1. A realidade do Ensino Religioso na atualidade

O Ensino Religioso (ER), atualmente considerado pelas diretrizes curriculares e as leis de ensino, não deve ser confundido com nenhuma outra ciência humana. Sendo nesse caso, um grande desafio despertar o educando para a percepção do Transcendente, sem proselitismo, principalmente quando se faz abordagens sobre a(s) Ciência(s) da(s) Religião (ões), dando destaque ao fenômeno religioso das diversas Tradições Culturais Religiosas.

Partindo dessa premissa nos reportamos a esse célebre sociólogo considerado um dos Pais da Sociologia, Durkheim (1989), para ele religião são crenças coletivas partilhadas por um grupo, que forma igreja, que institui a sociedade. Por conseguinte, este teórico em suas pesquisas, afirma que “não há, pois no fundo, religiões que sejam falsas. Todas são verdadeiras à sua maneira: todas respondem, ainda que de maneiras

²² Mestra em Ciência das Religiões (UFPB) - Doutoranda em Ciências das Religiões (UFPB) -. mjtholmes@yahoo.com.br - CV: <http://lattes.cnpq.br/0112864770221805>

²³ Mestra em Ciência da Informação (UFPB). Especialista em Ciências das Religiões (UNIESP). E-mail: karinaholmes.holmes@gmail.com - CV: <https://lattes.cnpq.br/3060730469348384>



diferentes, a determinadas condições de vida humana. Na verdade, não é impossível dispô-las segundo a ordem hierárquica” (DURKHEIM, 1989, p. 31).

Esta é uma temática que nos leva a refletir sobre os pontos relevantes do ER, considerado por algumas pessoas que seus ensinamentos ainda são elaborados como *aula de religião*. Sanchez (2005, p.59) destaca que "num mundo plural, que não admite mais a posição hegemônica de uma ou outra religião e que defende a liberdade religiosa, a abertura para o diálogo inter-religioso é fundamental para a consolidação do pluralismo”.

É importante destacar que dentro do espaço escolar está situado o pluralismo religioso, bem como a diversidade religiosa que aos poucos crescem no Brasil e no mundo. Neste trabalho apresentamos o processo que corroboram para desmistificar e comprovar que o ER atualmente não é *ensino/aula religião*.

No Brasil, já não se pode mais falar que este país é estritamente Católico, pois observamos através das diversas formas de leituras do mundo, entre estas destacamos as *redes sociais*, que abordam sobre a diversidade cultural religiosa demonstrando que tal temática está cada vez mais se estendendo e se espalhando pelos quatro cantos do nosso Planeta. O que vem provocar assim a globalização das religiões, ampliando cada vez mais esse fenômeno religioso, com um grande crescimento.

Guerreiro (2006, p.21) evidencia que "todas as religiões estão enraizadas em uma dada sociedade e são expressões das visões de mundo e da maneira de viver de grupos sociais concretos. Nesse sentido, não podemos dizer que existam religiões verdadeiras ou falsas”. Conseqüentemente pode provocar certa desavença entre seus adeptos, podendo causar conflitos, prejudicando as religiões minoritárias. Além de prover a intolerância, até mesmo o ódio.

Diante dessa revolução no campo religioso, é imprescindível que essa temática sobre a diversidade religiosa seja abordada em sala de aula, pois é fundamental que os (as) educandos (as) compreendam o que é *diversidade religiosa*.

2. O alicerce do ER: leis, resoluções, BNCC e PCPB por uma cultura de paz

O percurso do ER, nestes cinco séculos, durante toda sua trajetória muitos foram os caminhos trilhados para que pudesse tomar novos rumos e chegar até onde chegou, se adequando lentamente nas tessituras da Educação. Nesse processo educacional, vale destacar todo o engajamento dos educadores numa luta harmoniosa pela sua recuperação, através de uma visão laica, que respeita a diversidade existente no contexto escolar, defendendo a sua proposta, diante dos que ainda pensam se tratar da “aula de religião”. Pois é importante que o educador esteja sempre atento quanto a isto, demonstrando a/o educando/a o respeito pela diversidade religiosa. Colocar-se sempre no lugar do outro, antes de qualquer atitude preconceituosa.



Na fundamentação teórica apresentamos alguns autores, tais como: Durkheim, Sanchez, Guerriero, Oleniki e Daldegan, Freire, FONAPER, e outros que corroboram para fortalecer este componente curricular no espaço escolar, juntamente com as Leis e Resoluções, BNCC e a PCPB. As grandes metas do ER são os seus *próprios objetivos*, entre os quais destacamos um que completa o sentido dos demais, ou seja: “Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando” (PCNER, 2009, p.47), sem perder de vista o respeito à diversidade cultural religiosa, fato que comprova a laicidade do Estado Brasileiro.

Outro ponto em destaque é detalhado pelas leis que abordam sobre este componente curricular. De acordo com:

- A *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988* assegura no artigo 210. § 1º. O Ensino religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental;
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 com a substituição do artigo 33, que gerou a Lei 9475/97, (Lei do Ensino Religioso); possibilitando um novo olhar, afirmando 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.

§ 1º 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.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

- Resolução CEB nº. 02 de 07 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 Ensino Religioso nas salas de aula como Educação Religiosa;

- Resolução 04/2010 do Conselho Nacional de Educação, de acordo com o artigo 14, que entre os demais componentes o ER também se faz presente fazendo parte da base nacional comum na Educação Básica. (Alínea f)²⁴.

²⁴ Ver na íntegra: <http://www.mec.gov.br>



- Resolução 07/2010 do Conselho Nacional de Educação, Art. 15. V – Ensino Religioso, componente curricular, como área de conhecimento. Em seu § 6º faz parte da formação básica do cidadão.

- A Lei Orgânica do Município da cidade de João Pessoa no seu artigo 184, Inciso VI - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental;

- Lei Orgânica do Estado Paraíba em seu Art. 207, Inciso IV - oferta obrigatória de Ensino Religioso nas escolas, de matrícula facultativa aos alunos;

Todo esse aparato legal sistematiza este componente curricular no chão da escola pública. De acordo com a BNCC (2018, p. 436): “O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)”. Pois, dialogar com outras religiões, é dar significado à vida e ao outro, é abrir-se para o novo, através da escuta no sentido da alteridade.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba/ER, (PCPB) assegura-nos sobre tais questionamentos, afirmando que: “Ao longo da nossa história, inúmeras maneiras foram construídas para perpetuar o analfabetismo religioso, como objetivo de desvalorizar e negar a diversidade de crenças e filosofia de vidas, sobretudo das comunidades e povos subjugados, marginalizados e inferiorizados” (PCPB, 2018, p. 366). Esses são pontos favoráveis para a construção da paz na escola. E, como tal, podem ser aplicados no cotidiano em qualquer situação de aprendizagem, não importando a classe social, religião ou raça.

3. Escola um espaço socializador do saber

O ER por ser incluído na área do conhecimento propicia ao educando se tornar sujeito da sua própria construção do conhecimento, sujeito da história e da sociedade em que vive. O seu aprendizado possibilita descobrir a vivência de uma vida cidadã cuja construção do conhecimento propicia à descoberta do verdadeiro sentido da vida, tornando este processo educativo um caminhar de braços dados com o ER para a conquista da paz, uma construção para a descoberta da dignidade e da responsabilidade, de se sentir mais gente que aprende, faz e produz.

Os educadores por sua vez têm a missão de dialogar, acolher, corrigir e orientar a turma através de uma educação libertadora que inclua todas/os, tais como, toda comunidade escolar envolvida no processo de uma formação cidadã, que respeita as diferenças, que educa para viver e conviver com o outro ao abordarmos sobre a temática da educação. Os autores Heerdt e Coppi (2005, p. 10) revelam que:



A educação é a busca constante das pessoas e de grupos na construção de sua própria identidade e história. Ela acontece de forma permanente, desde o ventre materno, desenvolvendo a capacidade física, psíquica, espiritual, social, intelectual e moral das pessoas. [...] não se confunde com a mera adaptação do indivíduo ao meio; mas trata-se de uma atividade criadora que abrange o ser humano em todos os seus aspectos. Ela começa na família, continua na escola e se prolonga por toda existência humana. Além de conhecimentos, a pessoa adquire, pela educação, uma série indefinida de hábitos e de atitudes.

Este é outro importante pensamento que deve ser colocado em prática nas escolas. Como se sabe, tudo isso pode despertar nos sujeitos da educação, uma prática informativa e formativa para ser aplicada no dia a dia das pessoas. Tal conhecimento vem favorecer assim uma nova situação de aprendizagem e, portanto, um novo olhar na práxis do ER. "Atualmente, o respeito à diversidade constitui-se como um fator de desenvolvimento pessoal e social, bem como um caminho para a sustentabilidade ambiental do Planeta [...]" (HOLMES, 2016, p. 50).

Diante destes posicionamentos, vale destacar sobre a importância do ER nos estabelecimentos públicos escolares, através de novos olhares e novas propostas educacionais, que aos poucos vão crescendo e disseminando uma chuva de ideias na conquista de executar um projeto norteador, na busca de educar para a paz, para o exercício pleno da cidadania, para a redescoberta da identidade do ser humano, chamados a uma vida de dignidade, liberdade, crescimento, e compromisso, através da compreensão deste componente curricular.

Quando nos referimos à escola pensamos logo ser um lugar de ensinar e aprender, um lugar onde o saber é socializado, um lugar onde se aglutina a diversidade. Sua natureza além de histórica apresenta o conhecimento humano como patrimônio da humanidade, bem como possui uma dupla função que é: "Trabalhar com os conhecimentos humanos sistematizados, historicamente produzidos e acumulados, e criar novos conhecimentos" (PCNER - FONAPER²⁵, 2009, p. 35).

De acordo com Oleniki e Daldegan (2004, p.7) "todo educador precisa sentir-se amado e amando seus alunos [...]. Todo educador sonha em contribuir na formação de pessoas mais justas, solidárias e fraternas [...]"

O Grande Mestre da Educação Paulo Freire (2006 p. 54), afirma:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o

²⁵ FONAPER. Ver maiores detalhes em: www.fonaper.com.br



cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Dentro dessa nova visão destacamos o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) que ao nosso olhar é a mola mestra do ER nas escolas. Além de promover encontros, tais como Congressos; Seminários; Fóruns, Simpósios entre outros com o objetivo de acompanhar todo o processo do Ensino Religioso nas escolas públicas de todo o Território Nacional Brasileiro de forma sistematizada.

Este que tem como meta, estabelecer um elo com todas as equipes de ER do Brasil, dialogando e buscando resolver questões de natureza sócio-político-econômico-religiosa-educacional, e fenomenológica quanto a este componente curricular. O FONAPER, completa no próximo dia 26 de setembro os seus vinte e oito (28) anos de existência.

O fenômeno religioso pela sua complexidade de entendimento se apresenta de acordo com cada tradição cultural religiosa, existente nas salas de aula que por sua vez é compreendido como um processo de busca que o ser humano realiza na procura de transcendência, desde a experiência pessoal do transcendente até a experiência religiosa na partilha do grupo; desde a vivência em comunidade até a institucionalização pelas Tradições Religiosas.

A maior prova do ER Não Confessional nas escolas em sua maioria é de competência do educando enquanto condutor deste ensino e dos alunos, enquanto aprendentes. Estes são os maiores atores dos relatos de suas experiências, tais como em destaque o relato abaixo.

4. O olhar de uma estudante, através de um relato de experiência

Em um momento de aprendizagem dentro de uma biblioteca escolar (um local pouco utilizado na maioria das escolas, como um espaço educativo) onde uma determinada estudante do 8º ano vai fazer a entrega de um livro e ao folhear na hora de fazer a entrega cai de dentro do livro uma fotografia da qual se encontra sua genitora apagando a vela de seu aniversário. Mas havia algo de diferente neste registro, sua genitora encontrava-se vestida com seu axó²⁶ e comemorando seu aniversário em um toque/gira²⁷ dedicado a Xangô, o deus da justiça.

Nesse momento uma colega, apanhou do chão e falou: *essa não é sua mãe?* A estudante constrangida pega a fotografia e guarda. A bibliotecária percebe o quão sem

²⁶ AXÓ – vestimenta utilizada em rituais como toques/giras.

²⁷ TOQUE/GIRA – denominação de rituais realizados nos terreiros de umbanda. Onde os praticantes de religiões afro indígenas brasileiras fazem suas rezas.



jeito ficou a estudante. E leva o ocorrido ao professor que automaticamente formulou uma maneira de trabalhar em sala de aula sobre determinada religião.

Ressalta-se que o professor trabalhava com outra disciplina, porém este inseriu em sua disciplina este tema, até porque não havia o ER na grade curricular desta escola estadual na década de 1990. A partir dessa atitude a aluna da qual se sentiu acuada pelo registro exposto, sentiu na pele que não há de ter vergonha e compreendeu que isso vai depender de como se fala, aborda e se trabalha dentro do espaço escolar sobre religião.

Essa atitude do professor favoreceu para a melhoria do relacionamento em sala de aula, demonstrando assim um princípio de alteridade colocando em prática saber se colocar no lugar do outro.

5. Considerações Finais

Elencamos neste resumo três pontos fundamentais:

Primeiro ponto: a trajetória do ER no âmbito educacional, que desde o seu início era tido como um elemento eclesial na escola, a serviço de uma religião dando assim uma conotação religiosa, como aula de religião. Embora isso, hoje já se tem, outro olhar para este componente curricular.

Segundo ponto: o aparato legal surgido desde 1988 com a Constituição Federal da República do Brasil, dando assim outra visibilidade a este componente curricular, considerando a diversidade cultural religiosa existente no solo brasileiro e, portanto, no contexto principalmente das escolas públicas. Sendo o **FONAPER** (1995), um marco responsável por essa mudança nas salas de aula.

O terceiro ponto: São os relatos de experiência, enquanto um princípio de alteridade, entre docentes e discentes. Estes que são os maiores atores de sala de aula, com seus depoimentos sobre o ER. Ninguém melhor do que eles/elas para falar sobre suas experiências, no espaço escolar.

As únicas coisas que faltam é mudar a expressão na Lei: facultativo para o aluno, e o MEC estender a obrigatoriedade do Curso de Ciência(s) da(s) Religião(ões) para todas as Universidades Públicas.

Referências

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação; Brasília/DF, 2018.



BRASIL. MEC Diretrizes Curriculares Nacionais. *Resolução 02/1998* - Conselho Nacional da Educação (CNE).1998.

BRASIL. MEC Diretrizes Curriculares Nacionais, *Resolução 04/2010* - Conselho Nacional da Educação (CNE).2010.

BRASIL. MEC Diretrizes Curriculares Nacionais, *Resolução 07/ 2010* - Conselho Nacional da Educação (CNE). 2010.

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

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

DURKHEIM, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa: (o sistema totêmico na Austrália)*. Tradução: Joaquim Pereira Neto SP: 2. Edição. Ed. Paulus, 1989.

ESTADO DA PARAÍBA. *Lei Orgânica do Estado Paraíba* Art. 207, Inciso IV oferta obrigatória de Ensino Religioso.

ESTADO DA PARAÍBA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DA PARAÍBA (SEC). In (org.) Lelis, Daniel. Barcellos, Lusival Antonio. Holmes, Maria José Torres. *Proposta Curricular Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ensino Religioso* - João Pessoa-PB. 2018.

FONAPER. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso - São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2006. (Coleção Leitura).

GUERREIRO. Silas. *Novos Movimentos Religiosos: o quadro brasileiro*. São Paulo: Paulinas. 2006. (Coleção Temas do Ensino Religioso - Tradições Religiosas).

HEERDT, Mauri L. COPPI, Paulo De. *Como educar hoje? reflexões e propostas para uma educação integral*. São Paulo: Mundo e Missão, 2005.

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

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



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA (PMJP-PB). *Lei Orgânica do Município de João Pessoa PB*. Artigo. 184, Inciso VI.

SANCHEZ, Wagner Lopes. *Pluralismo Religioso: as religiões no mundo atual*. São Paulo: Paulinas, 2005. Coleção Temas do Ensino Religioso.



O ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MG: RELAÇÕES E NARRATIVAS PESSOAIS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Arlete Caetano de Jesus²⁸

Resumo: Em que medida o Ensino Religioso pode contribuir para a qualidade das relações e narrativas pessoais, no diálogo entre alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental, na aceitação do eu e aceitação do outro, no ambiente escolar e na comunidade? Observando o Currículo Referência de Minas Gerais, à luz de Wolfgang Gruen, é possível promover a construção de sentido de vida desses alunos e quebra de timidez ou sentimento de “inadequação”, eliminação de preconceitos e intolerâncias – promovendo a cultura da paz e do respeito mútuo; com os autores do território escolar atuando como interlocutores eficazes, a partir da pertença religiosa ou não de cada um, com produções significativas.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Currículo Referência de MG; Relações; Narrativas pessoais; 6º Ano EF.

1. Introdução

A religiosidade do Catolicismo Apostólico Romano está entranhada na história de Minas Gerais, em todos os âmbitos, com festas comemorativas, coroações, procissões, novenas... E as escolas estão inseridas nesse contexto, principalmente as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que são, em grande maioria municipais, com número menor de alunos por sala e com apenas um professor generalista por turma. Já a maioria das escolas estaduais recebe alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir do 6º Ano e Ensino Médio, com professores especialistas por conteúdo de conhecimento, em salas com maior número de alunos. Normalmente, quando há a transição do nível de ensino dos Anos Iniciais para os Anos Finais, há uma ruptura do “conhecido” para outra realidade bem diferente e isso pode influenciar a vida dos alunos, para toda uma vida. Por causa de toda a expressividade católica da comunidade, aqueles que professam outra fé/religiosidade em seus próprios “espaços sagrados” e grupos de adoração, quando ingressam no recinto escolar dos Anos Finais, com a idade entre 11 e 12 anos, escondem a própria fé/religiosidade a fim de não se apresentarem como “diferente” para as outras pessoas. Exemplificando: alunos evangélicos oriundos dos Anos Iniciais, os quais fazem parte de grupo de louvor na própria denominação, que cumprimentam naturalmente uns aos outros com as frases costumeiras: “Graça e Paz!”, “Paz!”, “Paz do Senhor!”, “Paz de Deus!” ou “Paz do Senhor Jesus Cristo!” – ao ingressarem nos anos Finais em um território

²⁸Mestranda em Ciências das Religiões pela FUV. Professora da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Contato: letecjesus@gmail.com



escolar mais diferenciado da sua vivência escolar anterior, não querem ser percebidos como alguém “destoante” e, por isso, agem como se não professassem fé/religiosidade.

Nesse sentido, todos os atores do espaço escolar precisam unir forças para dirimir falsas impressões e preconceitos, explicitando a teoria e a prática do Currículo Referência de Minas Gerais, favorecendo que, cada aluno e cada aluna (mesmo os mais tímidos) possa sem receio afirmar sua religiosidade ou não-religiosidade. Importa afirmar que o plano de Curso do componente curricular Ensino Religioso para os sextos anos do Ensino Fundamental Anos Finais apresenta uma Unidade Temática, a saber: “Crenças religiosas e filosofias de vida”. Sendo enfocados os seguintes objetos de conhecimento: 1 – “Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados” = 1º bimestre; 2 – “Ensinamentos da tradição escrita” = 2º bimestre; 3 – “Símbolos, ritos e mitos religiosos” = 3º e 4º bimestres; e “Relações e narrativas pessoais” = 4º bimestre. (MINAS GERAIS, 2023, p.158-161).

Esse estudo está focado no objeto de conhecimento “Relações e narrativas pessoais” para consolidação do entendimento de que cada aluno e cada aluna é livre para ser e expressar-se, com o direito ao reconhecimento e aceitação do outro para si; mas também que deve aceitar e reconhecer no outro alguém que merece todo o respeito e tolerância por optar seguir seu projeto de vida.

2. Fundamentação teórica

A base desse trabalho se dá na interface da Educação com as Ciências das Religiões, por meio do Currículo Referência de Minas Gerais, à luz de Wolfgang Gruen, na perspectiva de compreensão do conhecimento religioso e cultural para construção do sentido de vida dos alunos, de forma dialógica e respeitosa, a partir da autoaceitação e da aceitação do outro. O professor especialista em Ensino Religioso Escolar precisa ter a compreensão disso.

Antes de ensinar ou supor respostas, é preciso ajudar o aluno a ser disponível à busca, ao questionamento; a verbalizar suas perguntas; a respeitar as interrogações e respostas dos outros; a compreender a linguagem do seu grupo religioso, bem como a de outros grupos da nossa sociedade (GRUEN, 1994, p. 79)

Em Minas Gerais, por meio dos documentos oficiais da rede estadual de ensino privilegia-se, desde 1974, o conhecimento religioso do aluno, respeitando a vivência própria de cada um.

Trata-se da proposta, uma mudança de paradigma, de Wolfgang Gruen [O artigo com essa mudança de paradigma foi publicado pela Universidade Católica de Minas Gerais - UCMG em 1974 sob o título O “Ensino Religioso” na Escola, e em nova versão, com mudanças, com o título O “Ensino Religioso” na Escola Oficial. (Gruen, W. Atualização, Belo Horizonte, n. 65/65, p. 127-143, abril/maio 1975). Esta última versão foi



revista pela UCMG em 1976 e publicada em 1978. Em 1994 saiu publicado seu primeiro livro sobre o tema: Gruen, Wolfgang. O Ensino Religioso na Escola. Petrópolis: Vozes, 1994.] que, seguindo Paul Tillich (1970), destaca a questão antropológica dessa formação (MINAS GERAIS, 2021, P. 581).

Nesse aspecto, o Ensino Religioso não é doutrinação, mas contribui para a vida, na procura de sentido, de forma interdisciplinar e com finalidade pedagógica distinta da confessionalidade, tendo os seguintes objetivos:

A. Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos. B. Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos. C. Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal. D. Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (MINAS GERAIS, 2021, p. 580).

Esse componente curricular visa, portanto, o conhecimento religioso e cultural, no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente das Ciências da Religião. E, como se percebe, os objetivos desse componente curricular aplicado no ambiente escolar, é a garantia de que a escola está cumprindo o seu papel de escola-cidadã, ocupada com o ser humano integral. A abordagem do fenômeno religioso adotada pela rede de ensino estadual de Minas Gerais busca a “superação da intolerância, da discriminação e da exclusão, fomentando o diálogo, o respeito, a convivência e a cultura de paz” (MINAS GERAIS, 2021, p. 582).

O conjunto de palavras: “diálogo”, “autoconhecimento”, “conhecimento do outro”, “relações respeitadas” é uma constante no Currículo Referência de Minas Gerais, indicando a equidade no sistema escolar, no sentido de que todos têm direito de usufruir da mesma dignidade humana, na intensidade em que se fizer necessária... Vale ressaltar:

A aula de religião ajudará a vivenciar práticas transformadoras; a remover eventuais obstáculos à fé; a compreender as diversas expressões religiosas; a valorizar a própria crença e a respeitar a dos outros. Será uma atividade propedêutica inestimável, seja qual for a opção de vida que a pessoa um dia vier fazer. (GRUEN, 1994, p. 82)

A frase de Gruen “valorizar a própria crença e respeitar a dos outros”, está em sintonia com a mensagem: “Ame o seu próximo como a si mesmo” – registrada na Torá hebraica, em Levítico 19:18 b, e citada por Jesus de Nazaré, em Mateus 22:39 b (BÍBLIA SAGRADA: Nova Bíblia Viva, 2018, pp 99 e 800, respectivamente). E, nesse aspecto, ensejando uma sociedade “humanizada”, cumpre afirmar que o amor é um valor humano dentro e fora das religiões: ele está presente no Judaísmo, no Cristianismo em todas as suas versões, em outras religiões e expressões culturais, no querer bem ao outro, bem



como está presente no fenômeno da não-religião, traduzido pela simpatia e empatia, pela tolerância e respeito. Essa compreensão já estava presente em Gruen, desde 1994.

Se a religiosidade é a dimensão mais profunda de todas as funções da vida humana, antes, da totalidade da existência humana, tudo o que constitui o universo do aluno cabe no Ensino Religioso (...) A alegria e a dor, problemas sociais e psicológicos, o passado, presente e futuro, tudo pode servir para o aluno formular em profundidade o questionamento religioso e para, gradualmente, ir dando sua resposta vivenciada. (GRUEN, 1994, p. 84)

Neste alinhamento, o plano de Curso da área de Ciências Humanas para o componente curricular Ensino Religioso, ano de escolaridade do 6º Ano do Ensino fundamental, ano letivo 2023, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, traz uma habilidade primordial para a unidade temática “Crenças e filosofias de vida” a saber: “(EF 06R16MG) Reconhecer a importância do diálogo, do autoconhecimento e do conhecimento do outro para que haja relações respeitadas entre as pessoas”.

3. Metodologia

Far-se-á estudo de caso no ambiente escolar de escola estadual, com alunos de sextos anos do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 11 e 12 anos, durante o período de um bimestre escolar. Será utilizada a técnica de observação e os dados serão analisados pelos alunos, professores, equipe pedagógica e pais/responsáveis.

De forma geral, intui-se que: Promover reflexão-ação sobre o direito de cada discente em assumir a própria religiosidade ou não-religiosidade em quaisquer espaços públicos ou privados, sem timidez, sem sentimento de “inadequação” ao ambiente escolar, sem dubiedades e sem preconceitos.

E, especificamente, delinea-se: a) fazer um levantamento sobre a religiosidade ou não-religiosidade dos alunos dos sextos anos. b) oportunizar aos alunos a autoanálise sobre a valorização da própria fé e sobre o respeito à religiosidade ou não-religiosidade alheia; c) construir com esses alunos, a partir do autoconhecimento e do conhecimento do outro: produções textuais e simbólicas das suas relações e narrativas pessoais, publicando o resultado dessas produções significativas, nos murais da escola e em mídias, com autorizações expressas dos pais.

4. Resultados e Discussão

Espera-se que os alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental sejam interlocutores ativos e criativos da própria linguagem, conscientes do seu estado de pertença do sagrado ou não e se descortinando para novas experiências. As competências



e habilidades desenvolvidas nas relações dialógicas proporcionam um novo olhar sobre a religiosidade própria, sobre a religiosidade do outro, bem como sobre a não religiosidade própria ou do outro, a fim de que haja o exercício do “respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias” (MINAS GERAIS, 2021, p. 580). A dimensão e força do componente curricular está perceptível em Gruen:

Os conteúdos do Ensino Religioso não serão pensados apenas, nem prioritariamente, em termos de conhecimento. Há toda uma prática a ser vivida. Há toda uma esfera afetiva, indispensável para a convivência humana nas diversas comunidades religiosas, e mesmo para os que não professam religião: iniciação à admiração, ao simbolismo, à criatividade, ao senso do gratuito. Há a educação para a responsabilidade social e política, para a ação transformadora. (GRUEN, 1994, p. 85)

O projeto de vida dos alunos pode ser construído, a partir do componente curricular Ensino Religioso, dando sentido de vida a esses alunos e quebrando preconceitos e intolerâncias – promovendo a paz, como interlocutores eficazes, a partir da pertença religiosa ou não de cada um e, nisso está a “responsabilidade social e política” que pode transformar realidades.

5. Considerações Finais

O Ensino Religioso pode, portanto, contribuir para promover qualidade nas relações e narrativas pessoais, por meio do Currículo Referência de Minas Gerais, à luz de Wolfgang Gruen.

O discente, estando em contato com o sagrado ou não, têm suas narrativas pessoais que devem ser dignas para ele e que, como seu lugar de chão, são molas propulsoras para a caminhada conhecida e reconhecida, dialógica e prática, resultando no resgate do sujeito ativo-criativo capaz de viver e conviver em sociedade, sem crise de identidade. Há, pois, sobre os autores do território escolar uma grande responsabilidade que não pode ser ignorada.

Para relacionar-se com o outro, primeiramente, deve haver uma autoaceitação e valorização própria, respeitando a si mesmo e ao outro, para também ser respeitado. Somente valoriza o outro quem valoriza a si mesmo. No relacionamento com o outro, precisa-se ter empatia e simpatia, na compreensão de que todos buscam um sentido de vida e, assim, merecem respeito e oportunidades para construírem o projeto de vida próprio.

Referências

BÍBLIA Sagrada: *Nova Bíblia Viva*. São Paulo: Hagnos, 2018. 1056 p.



GRUEN, Wolfgang. *O ensino religioso na escola*. Petrópolis: Vozes, 1994. 162 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG – Infantil e Ensino Fundamental – versão atualizada.pdf*. 2021. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. *Plano de Curso: ensino fundamental – anos finais 2023 – 6º Ano*. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 12 ago. 2023. 163 p.



VIAJANDO COM O 5º ANO PELO MUNDO DOS MITOS: DIFERENTES TEMPOS, ESPAÇOS E TERRITÓRIOS

Greice de Deos Vieira²⁹

Beatriz Machado Bristot³⁰

Juliano de Vargas Morais³¹

Resumo: Este projeto focaliza práticas de ensino em desenvolvimento para o 5º ano em duas escolas de Imaruí/SC, com o intuito de mostrar abordagens diversas das habilidades da BNCC (EF05ER02 e EF05ER03) ao identificar mitos de criação em diferentes culturas, compreendendo suas funções religiosas. Essas perspectivas amplas visam transformar a percepção das/dos educandos(as), promovendo uma compreensão mais profunda dos mitos. O projeto incentiva o interesse dos educandos pelo desconhecido, enquanto promove o respeito, a diversidade cultural e a consciência histórica e social. Estando aplicado em escolas de bairros diversos, o projeto começa com a leitura e discussão de mitos seguida pela localização geográfica e pesquisa sobre os lugares atuais. A interação entre professores e estudantes enriquece o conteúdo, gerando debates significativos. Em síntese, a pesquisa demonstra que a abordagem dos mitos é um meio eficaz de cultivar a compreensão profunda e inclusiva, promovendo um aprendizado verdadeiramente transformador e consciente.

Palavras-chave: Mito; BNCC; Práticas de ensino.

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo socializar práticas pedagógicas em desenvolvimento com turmas do 5º ano em duas escolas no município de Imaruí/SC e mostrar as diferentes possibilidades de estudar as seguintes habilidades da BNCC (EF05ER02): Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas e (EF05ER03); Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação

²⁹Graduanda em Ciências da Religião pela FURB. Professora da Rede Municipal de Imaruí/SC. Contato: greicedeosvieira@gmail.com

³⁰Graduanda em Ciências da Religião pela FURB. Professora da Rede Municipal de Imaruí/SC. Contato: beatrizbristot@gmail.com

³¹Graduando em Ciências da Religião pela FURB. Professor da Rede Municipal de Imaruí/SC. Contato: juvarais@gmail.com



(concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte), os mitos sobre a perspectiva do território onde ele se manifesta e conta a sua história.

Criar possibilidades transforma a percepção dos estudantes referentes aos temas estudados, e a inserção deles no mundo dos mitos de uma outra maneira é o que estamos abordando nas duas escolas. Como diferentes métodos podem atingir diferentes objetivos de aprendizagem.

Através deste enfoque, busca-se não somente enriquecer a apreciação dos estudantes sobre os temas abordados, mas também reformular sua percepção dos mitos, permitindo uma exploração mais profunda e envolvente.

2. Fundamentação teórica

Rubens Alves em “A Alegria de Ensinar” (1994) critica a educação bancária e afirma que quando se faz perguntas já esperando respostas exatas se tira das crianças e jovens o que chama de “a aventura de pensar” (p. 23). Assim, neste projeto, partimos do interesse e curiosidade dos educandos sem abdicar da necessidade de estimulá-los para que o caminho do aprendizado se inicie com entusiasmo acerca do desconhecido.

O entusiasmo é gerado a partir do interesse de ouvir uns aos outros, a partir do respeito e reconhecimento de que não se está sozinho ou sozinha (HOOKS, 2017). Assim contribuindo para a promoção e defesa dos Direitos Humanos e a reparação histórica de violências, logo que localiza geograficamente os povos de onde se originaram os mitos apresentados (BRASIL, 2018, a). Humanizando não só na época de seu surgimento como na atualidade, levando os estudantes a conhecer outras culturas, crenças religiosas, filosofias de vida e modos de viver e estar no mundo.

Mitos, então, são histórias antigas ou narrativas criadas por povos de diferentes locais e épocas, com o intuito de explicar fenômenos como o surgimento da vida, do planeta, dia e noite, e outros ligados a natureza, crença e a história (BRASIL, 2006b). Estão presentes no cotidiano das famílias. É na escola, na disciplina de Ensino Religioso, por serem elementos estruturantes das tradições religiosas, que se procura identificar e reconhecê-los (BRASIL, 2018c). É pensando nisso que surge o projeto “Viajando com o 5º ano pelo mundo dos mitos: diferentes tempos, espaços e territórios”.

Assim como o Ensino Religioso, a escola é um local privilegiado para se falar e promover a diversidade, superar preconceitos e desenvolver a consciência social (BRASIL, 2018c). Neste sentido, no enredo do mito há divindades, seres, entidades ou energias transcendentais, representados das mais diversas formas, segundo a crença do povo que a tem para si. Desta forma, sem precisar adentrar em temas polêmicos – podendo, entretanto, servir de abertura – os mitos permitem adentrar nas mais diversas



realidades que muitas vezes são retratadas de forma pejorativa pelas mídias e cultura dominante (BRASIL, 2018b).

Como já exposto, o projeto parte do entusiasmo e curiosidade dos educandos. Sendo assim, dada a problemática do mito, a pesquisa vai se delineando de forma que tanto professor(a) quando educanda e/ou educando vão se retroalimentando na dinâmica do aprender-ensinar e ensinar-aprender. Pois, como alega Freire (2001, p. 259), o aprendizado se dá “em quem procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer”.

3. Metodologia

Esta pesquisa está em desenvolvimento em duas escolas da Rede Municipal de Imaruá, localizada no litoral sul de Santa Catarina, nas escolas EEFM Vereador Osvaldo de Souza Siqueira e EEFM Prefeito Portinho Bittencourt, com duas turmas de 5º ano. Tendo início o projeto no mês de julho de 2023 com a seguinte proposta, VIAJANDO COM O 5º ANO PELO MUNDO DOS MITOS: diferentes tempos, espaços e territórios. As escolas estão localizadas em diferentes bairros no município sendo uma delas localizada na área rural e outra na área central do município.

Durante os estudos na disciplina de Ensino Religioso observou-se uma curiosidade por parte das e dos educandos sobre onde ocorria determinado mito e como este lugar encontra-se atualmente, e a partir dessa curiosidade foi idealizado, planejado e colocado em prática a proposta de trabalho. Partir da curiosidade dos estudantes torna o aprendizado mais significativo e foi assim que demos início com as seguintes habilidades da BNCC: I - (EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas e; II - (EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).

Iniciamos a proposta levando os materiais utilizados durante a execução do projeto, entre eles mapa mundi, globo terrestre, folha impressa com o mapa e material para construir um mapa mundi com a turma. Além do mais, organizou-se o uso de projetor e internet para acesso ao google maps e a sala de informática, onde realizamos e realizaremos as pesquisas.

As aulas sempre são iniciadas com a leitura de um mito diferente, dividida em duas partes, inicialmente a leitura individual dos/das educandas, fazendo as anotações e grifando pontos que considerou relevante ou que aguçou a curiosidade dos/das educandas e, na sequência, a leitura em voz alta pela professora. Em roda de conversa discutimos os pontos levantados pelos estudantes relacionando-os às habilidades da BNCC.



Depois da realização desta primeira parte, os estudantes localizam no mapa onde o mito foi criado, escrito ou encontrado. Se esta informação não está explícita no texto, realizamos a pesquisa de localização e adicionamos a informação no material impresso e colorimos o mapa individual e o mapa coletivo. Com o auxílio da sala de informática ou de pesquisas feitas em casa, realizamos as buscas sobre o lugar na atualidade e anotamos as informações no caderno, logo abaixo do material impresso.

4. Resultados e Discussão

A realização deste trabalho em andamento tem como objetivo introduzir os/as educandas ao mundo a qual estamos inseridos, não trabalhando isoladamente o mito, mas extraindo deles todas as informações possíveis, não estudar só para saber, mas sim para compreender o motivo pelo qual foi criado, onde ele se passa e como vivem as pessoas e no que o local se transformou com o passar dos anos. Aguçando a curiosidade e criando possibilidades de entendimento.

O trabalho com crianças do 5º ano entre 09 e 10 anos é muito gratificante, eles possuem uma curiosidade as vezes não encontrada em outras séries e idades e isso possibilitou muitos debates em sala de aula, cada mito que era trabalhado muitos questionamentos foram levantados e, com isso, o aprendizado construído a partir dos próprios educandos e educandas.

À medida que cada mito é explorado, uma série de questionamentos é levantada pelos educandos(as), e é a partir desse diálogo que o processo de aprendizado ganha forma de maneira colaborativa e participativa, construído a partir das próprias perspectivas e contribuições dos estudantes. Isso não apenas enriquece o conteúdo, mas também promove um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo.

5. Considerações Finais

No decorrer desta pesquisa, exploramos a abordagem educacional que visa a socialização de práticas pedagógicas em desenvolvimento, direcionadas a estudantes do 5º ano em duas escolas do município de Imaruí/SC. O objetivo primordial foi mostrar as variadas possibilidades de estudar as habilidades estipuladas pela BNCC, especificamente as seguintes: (EF05ER02) Identificação de mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas e, (EF05ER03) Reconhecimento das funções e mensagens religiosas contidas nesses mitos de criação. Ao explorar essas habilidades, pudemos perceber como a criação de novas perspectivas transforma a percepção dos estudantes em relação aos temas abordados. Através da imersão no mundo dos mitos, adotamos uma abordagem diferenciada nas duas escolas, demonstrando como distintos métodos podem alcançar variados objetivos de aprendizado.



Ao longo desse processo, reconhecemos que ao desvendar os mitos, estamos, na verdade, introduzindo os estudantes a um mundo mais amplo e contextualizado. Essa abordagem vai além do mero conhecimento superficial, buscando estimular a compreensão profunda e a exploração abrangente das histórias mitológicas. A partir do entusiasmo e curiosidade naturais dos educandos, inauguramos um caminho onde o aprendizado se origina da empolgante jornada do pensamento crítico. Essa abordagem não apenas enriquece a apreciação dos estudantes pelos mitos, mas também fomenta uma visão mais completa e respeitosa das diferentes culturas, crenças e formas de existência presentes em nosso mundo diversificado.

A colaboração entre professores e estudantes se mostrou fundamental nesse processo, gerando debates e questionamentos que alimentaram o próprio processo de aprendizado. A participação ativa dos estudantes, revelou-se altamente gratificante. Suas indagações e curiosidades, frequentemente mais intensas do que em outros níveis, enriqueceram nossas discussões em sala de aula e permitiram que o conhecimento fosse construído de maneira coletiva e interativa. Cada mito explorado tornou-se uma oportunidade de desbravar novas realidades e perspectivas, desconstruindo estereótipos e abrindo portas para uma compreensão mais profunda e inclusiva das diversas manifestações culturais.

Em última análise, este projeto não apenas oferece uma abordagem diferenciada para o estudo dos mitos, mas também propõe criar um ambiente educacional que celebra a curiosidade, o diálogo e a diversidade cultural. O engajamento entusiástico dos estudantes, aliado à orientação do corpo docente, é a força motriz da construção do conhecimento, levando-nos a uma jornada de descoberta que transcende as fronteiras do tradicional. Como educadores, estamos comprometidos com a formação de mentes críticas, respeitosas e culturalmente conscientes, e é através de projetos como este que pavimentamos o caminho para um aprendizado significativo e transformador.

Referências

ALVES, Rubem. *A Alegria de Ensinar*. Ed.1. ARS POETICA EDITORA LTDA, 1994, p. 23.

BRASIL. Ministério da Educação. *Contos tradicionais, fábulas, lendas e mitos*. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: 2018c.

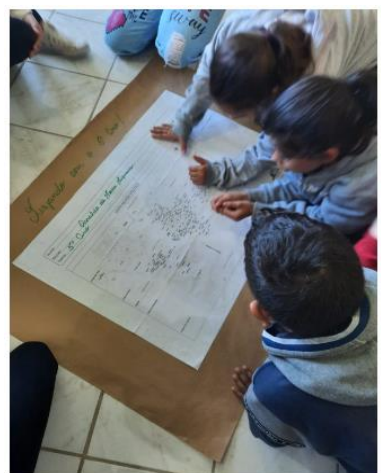
FREIRE, Paulo. Cartas de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 2001, p. 259.



HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*. Ed. 2. Ed. WMF Martinsfontes, São Paulo.

SANTA CATARINA. Currículo base do território catarinense. Florianópolis: 2019.

Apêndice³²



³² Fotos do arquivo pessoal das autoras e do autor



ESPIRITUALIDADE, APOIO SOCIAL E ENSINO RELIGIOSO PERSPECTIVAS CIENTÍFICAS E CURRICULARES

Hebert Davi Liessi³³

Resumo: O interesse acadêmico e popular nas discussões sobre espiritualidade e apoio social tem sido vitais para a construção de uma sociedade melhor. Contudo, há problemas que podem dificultar tentativas de implementação, como a falta de envolvimento dos alunos em atividades espirituais e sociais, pouco interesse e/ou habilidade metodológica de professores universitários, e uma compreensão superficial acerca desses temas. O objetivo deste estudo é analisar os fundamentos científicos sobre a espiritualidade e apoio social. Logo, se buscará integrar a temática do objetivo acima no contexto da educacional e curricular do Ensino Religioso. Além da possibilidade de ter uma classe específica com estes temas, cada docente pode também realizar a integração de tais tópicos em aulas gerais do curso ou através de atividades extraclasse. A integração da Espiritualidade em ambientes acadêmicos universitários promove uma atmosfera de paz e bem-estar nos sujeitos envolvidos e serve como instrumento para o crescimento social.

Palavras-chave: Espiritualidade; Apoio Social; Ensino Religioso; Currículo.

1. Introdução

O tema da espiritualidade e apoio social têm crescido nos contextos acadêmicos recentemente. A maioria das pesquisas buscam relações significativas entre a espiritualidade com uma melhor saúde física e mental, inclusive a recuperação de doenças (KOENING, 2012; NEWBERG, WALDMAN, 2009; CARDOSO, 2013). Desta maneira, torna-se necessário entender melhor sobre o que é espiritualidade e apoio social, e como sua amplitude de benefícios pode ser mais bem discutida e estudada em ambientes universitários confessionais.

Através de uma metodologia bibliográfica, este estudo busca entender, primeiramente, a espiritualidade e apoio social na perspectiva científica. Ademais, oferece perspectivas curriculares sobre classes de Ensino Religioso focalizadas no estudo e experiência da espiritualidade e apoio social no contexto universitário, bem como reflexões da integração desta em assuntos específicos de cada curso.

³³Doutorando em Ensino Religioso pela Andrews University (Michigan-EUA). Professor Universitário e Coordenador do Ensino Religioso no UNIAENE (FADBA). Contato: liessi@andrews.edu.



2. Fundamentação teórica

Entre os conceitos científicos sobre o apoio social e a espiritualidade que guiaram a pesquisa deste estudo, destaca-se a fundamentação teórica sobre o apoio social se baseou em Cardoso, 2013; Gabardo-Martins, Ferreira, Valentini, 2017; Fernandes, 2020; e Olivati, 2017. Para as perspectivas espirituais, as fundamentações dos argumentos vêm de Koenig, 2012; Newberg, Waldman, 2009; Kimura et.al., 2012; Moreira, Lotufo, Koenig, 2006; Ott, 2016; Bufford, Paloutzian, Ellison, 1991; Lucchetti et al., 2010.

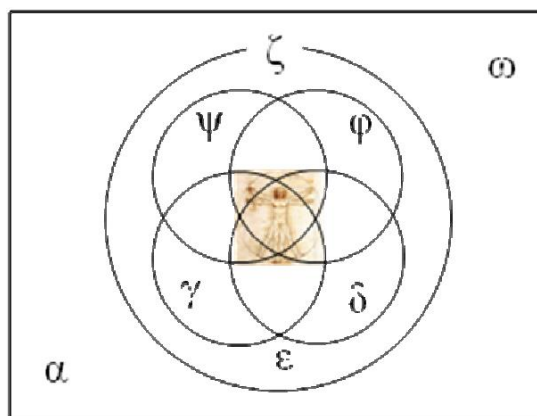
3. Resultados e Discussão

Como resultados da pesquisa bibliográfica, as discussões e implicações científicas e curriculares são apresentadas abaixo.

Durante décadas, os estudos sobre a influência da espiritualidade e apoio social nas pessoas foram associados principalmente a uma melhor saúde física e mental, o que pode ser um fator de prevenção de várias doenças (KOENING, 2012; NEWBERG, WALDMAN, 2009; FERNANDES, 2020).

No contexto de uma natureza holística do ser humano, a espiritualidade é uma área constitutiva do ser humano em plena conexão com todas as outras áreas. A Organização Mundial de Saúde, em 1988, incluiu a dimensão espiritual numa definição multidimensional de saúde, referindo-se a questões como o significado e o sentido da vida. Além disso, a espiritualidade é o conjunto de todas as emoções e crenças de natureza metafísica, assumindo que há mais para viver do que pode ser percebido ou totalmente compreendido (KIMURA et.al., 2012).

Para melhor compreender este tema, desenvolveu-se um esquema didático (Figura 1) do ser humano na unidade do seu ser, o espiritual. Dimensões do ser humano: física ϕ , psico ψ , familiar γ , social-cultural δ , existencial ϵ , espiritual ζ e transcendente $\alpha\omega$ (MOREIRA, LOTUFO, KOENING, 2006, p. 242-250). A temática do apoio social está integrada às dimensões psicológicas, familiares e socioculturais (GABARDO-MARTINS, FERREIRA, VALENTINI, 2017).



(Figura 1: DIMENSÕES DO SER HUMANO)



O termo espiritualidade deriva da expressão latina *spiritus* e significa sopro de vida ou a dimensão humana que domina a mente e o corpo. Portanto, a espiritualidade engloba tudo o que traz sentido e significado para a vida humana. O termo “espiritualidade” tem sido alicerçado (mas não limitado) num contexto de práticas religiosas, onde se destacam crenças e comportamentos e relações sociais.

Ott (2016, p. 209) postula que a espiritualidade pode ser definida como abertura e permeabilidade para o mistério da realidade que nos cerca. Essa misteriosa realidade também é definida como estudos metafísicos porque busca respostas sobre a existência de tudo além do ser humano. Portanto, a espiritualidade contribui para desenvolver uma visão do que está além.

Ademais, espiritualidade e religiosidade são conceitos distintos. No entanto, eles têm conexões significativas entre si e se tornaram métodos científicos de medir o bem-estar espiritual das pessoas (bem-estar existencial e religioso). A espiritualidade e a religiosidade tornaram-se parceiras no enfrentamento das adversidades da vida (BUFFORD, PALOUTZIAN, ELLISON, 1991). Koenig (2012) postula que é possível compreender que a espiritualidade está recorrentemente relacionada ao bem-estar pessoal, felicidade, esperança, otimismo, gratidão e autoestima. Por outro lado, a falta de espiritualidade, ou o desequilíbrio dela, tem uma correlação negativa com questões como depressão, ansiedade, psicose, abuso de drogas, delinquência/crime, instabilidade conjugal, suicídio, podendo também incluir aspectos positivos e negativos nos traços de personalidade (Lucchetti et al., 2010).

Estudos têm ponderado sobre a impossibilidade de isolar espiritualidade e religiosidade (SOUSA, 2018). Mesmo sendo diferentes, eles estão relacionados. Embora a religiosidade se baseie na perspectiva da religião, em termos socioculturais, ela também pode ser considerada um meio espiritual, caso busque mediar a relação do ser humano com o transcendente e/ou com a existência. Cada religião expressa a espiritualidade, incluindo suas características.

Sobre estas perspectivas entre a espiritualidade e religiosidade, ambas influenciam comportamentos do apoio social (FERNANDES, 2020; OLIVATI, 2017). As dimensões influenciadas incluem grupos como família, amigos e outros próximos, dentro do contexto de suporte emocional, material e comunicativo (CARDOSO, 2013; GABARDO-MARTINS, FERREIRA, VALENTINI, 2017).

Tendo isso em mente, ao analisar as perspectivas científicas sobre a espiritualidade e apoio social em seus efeitos positivos no ser humano, vem a necessidade de se estudar e discutir mais esta temática nos círculos acadêmicos e propor um currículo que integre estes assuntos.

Perspectiva curriculares: Mesmo em faculdades e universidades cristãs, o aumento da influência secular e o afastamento dos jovens em relação às experiências espirituais cristãs, há uma necessidade de se conhecer mais sobre o assunto e ampliá-lo nos contextos de cada curso universitário. Esta sessão buscará sugerir uma proposta de classe específica sobre a espiritualidade e apoio social, com sua ementa e conteúdo, além de refletir brevemente em possíveis integrações de tópicos espirituais nos assuntos peculiares de cada curso.



Primeiramente, a proposta sobre uma classe específica sobre espiritualidade ou formação espiritual dentro da perspectiva do Ensino Religioso. Sua ementa: “Elementos constitutivos e sociais da formação espiritual a partir da pessoa de Jesus Cristo”, focalizando a integração das perspectivas científicas e educacionais no desenvolvimento do ser humano e sua conexão com a sociedade e meio ambiente. O conteúdo dessa classe poderia incluir (1) a pessoa de Cristo, nas visões históricas e bíblicas; (2) a experiência da salvação em ajudar o próximo; (3) crescimento em Cristo (libertação e santificação); (4) as disciplinas espirituais: oração, meditação, jejum e estudo da Bíblia; (5) aspectos contemporâneos da espiritualidade e apoio social: vida familiar, estilo de vida e finanças; (6) perdão e reconciliação; (8) relação entre amor e justiça; (9) Jesus como resposta ao sofrimento humano; e (10) o apoio social como maneira de restauração da sociedade.

Em segundo lugar, além de uma classe específica sobre a espiritualidade, há diversas maneiras que estes assuntos podem ser aprendidos e discutidos através dos professores de cada curso universitário ou disciplina escolar. Seguem alguns exemplos dessa possível integração:

No curso de Psicologia, há oportunidades de estudar sobre o (1) autoconhecimento e espiritualidade; (2) como a espiritualidade transforma o cérebro, comportamentos e molda personalidades; (3) compreensão e práticas dos elementos da espiritualidade nas terapias; (4) além da espiritualidade em si para o bem-estar dos profissionais. Nos cursos de Enfermagem e Fisioterapia, (1) como a espiritualidade contribui para a cura e o cuidado de pacientes; (2) compreensão e práticas dos elementos da espiritualidade na dinâmica assistencial hospitalar; (3) a espiritualidade e a relação com familiares e pacientes em situações tensas. E nos cursos de Pedagogia e Serviço Social, (1) estudar como a espiritualidade se relaciona com as habilidades cognitivas, morais e socioemocionais (Piaget, Erikson, Kohlberg, Fowler); (2) a espiritualidade e o apoio social entre estudantes e/ou pessoas em situação de risco. Além dessas temáticas direcionadas a cada curso, há outras integrações gerais que podem se fazer para ajudar os alunos, como o estudo da espiritualidade para o bem-estar dos profissionais.

4. Considerações Finais

A espiritualidade é uma dimensão intrínseca e constitutiva do ser humano capaz de moldar a vida de alguém. De acordo com as perspectivas científicas, conclui-se que a integração da espiritualidade e o apoio social nos ambientes educacional promove uma atmosfera de paz e bem-estar nos sujeitos envolvidos e serve como instrumento para o crescimento social. Existem inúmeras maneiras de integrar os assuntos da espiritualidade e apoio social em aulas peculiares de cada matéria/disciplina e no Ensino Religioso. Contudo, o papel do professor neste processo é vital para que haja clareza e proporcione um engajamento significativo dos alunos na discussão e vivências da espiritualidade e apoio a outros no dia-dia.



Referências

- BUFFORD, R. K.; PALOUTZIAN, R. F.; ELLISON, C. W. Norms for the spiritual well-being scale. *Journal of Psychology and Theology*. Vol. 19, n. 1, p. 56-70, 1991.
- CARDOSO, H. Construção e estudos psicométricos da Escala de Percepção do Suporte Social (versão adulto). *EPSUS*. Universidade São Francisco, 2013.
- KIMURA, M.; OLIVEIRA, A. L. D.; MISHIMA, L. S.; UNDERWOOD, L. G. Cultural adaptation and validation of the Underwood's Daily Spiritual Experience Scale-Brazilian version. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. v. 46, p. 99-106, 2012.
- KOENIG, H. (org). *Handbook of religion and health*. New York: Oxford University Press, 2012.
- LUCCHETTI, G.; GRANERO, A.; BASSI, R.; LATORRACA, R.; NACIF, S. Spirituality in clinical practice: what should the general practitioner know. *Revista Sociedade Brasileira Clínica Médica*. v. 8, p. 154-158, 2010.
- MOREIRA-ALMEIDA, A.; LOTUFO, F.; KOENIG, H. G. Religiosidade e saúde mental: uma revisão. *Brazilian Journal of Psychiatry*. v. 28, p. 242-250, 2006.
- NEWBERG, A.; WALDMAN, M. R. *Como Deus pode mudar sua mente*. Tradução de Julio de Andrade Filho. São Paulo: Prumo, 2009.
- OTT, B. *Understanding and developing theological education*. Carlisle, Cumbria: Langham Publishing, 2016.
- SOUSA, K. P. d. A. *Consumo de álcool por universitários: uma explicação a partir da religiosidade e busca de sensações*. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado). Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2018.



ENSINO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA POSSÍVEL E UMA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NECESSÁRIA

Claudia Lourenço Gomes³⁴

Marília Andrade Torales-Campos³⁵

Resumo: Ancorado em uma abordagem teórico-bibliográfica, este artigo objetiva refletir sobre a importância de ampliar os debates sobre a integração curricular da Educação Ambiental (EA) no componente de Ensino Religioso (ER) e reconhece-lo em seu potencial de articulação entre essas duas áreas. Fundamentado em Brasil (1996, 2012, 2017); Ferreira e Brandenburg (2019); Silva (2018); Giroux (1997); Gimeno Sacristán (2017); Gomes e Torales-Campos (2020, 2021, 2022), os resultados indicam que existe um esforço investigativo que evidenciam que o Ensino Religioso possui interesses formativos que convergem com os princípios e objetivos da Educação Ambiental, ou seja, pode se tornar uma estratégia didático-pedagógica consolidada nas práticas educativas escolares. Assim, os resultados da pesquisa apontam que, a partir da integração curricular entre ER e EA é possível compor um ecossistema de aprendizagens significativas capazes de impactar decisivamente na transição para que se constituam sociedades ambientalmente mais sustentáveis e justas.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Integração curricular. Educação Ambiental.

1. Introdução

A sociedade, que tantas vezes se apresenta de forma a denotar características próprias do pensamento antropocêntrico, capitalista, globalizado, patriarcal, racista, preconceituoso e até mesmo intolerante, entre tantos outros atributos que tornam favorecedora de relações de desigualdade e injustiça, precisa construir alternativas para superar a crise humanitária e societária que cotidianamente vivenciamos. Ou, intervir na superação de um contexto de polícrises, que nas palavras de Morin (2015, p.65) “se inserem em uma espiral nebulosa de crises, cujo conjunto forma a crise da humanidade”. Esta crise se manifesta por diferentes dimensões e graus de impactos, mas que define o que Beck (2010) denominou de sociedade de risco.

³⁴Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Contato: claudgomes@educacao.curitiba.pr.gov.br.

³⁵Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Professora associada na Universidade Federal do Paraná. Contato: mariliat.ufpr@gmail.com.



Neste contexto complexo, em que se reivindica a emergência na construção de uma nova identidade de cidadania terrestre (MORIN, MOTTA, CIURANA, 2003) é tão pertinente quanto urgente, refletir sobre o papel que ocupa os sistemas de ensino neste processo, uma vez que ninguém escapa a educação, como afirma Brandão (2013). Logo, se a escola como instituição social que tem a atribuição de compartilhar em grande escala os conhecimentos construídos e que são legitimados através dos currículos escolares, ela precisa romper com os mecanismos de reprodução social (GIROUX, 1997) e operar concretamente na formação de pessoas intelectual e criticamente emancipadas. Ante a um cenário que evidencia que as instituições formais de ensino estão submersos a um contexto de múltiplas crises, é substancial chamar a atenção da importância de recrudescer os debates sobre a potência dos currículos escolares e das práticas educativas desenvolvidas em seu interior.

Para tanto, neste trabalho refletimos sobre a capacidade de inserir a Educação Ambiental ao componente curricular de Ensino Religioso. Na medida em que a EA é reconhecida como uma dimensão da educação que possui uma mediação com alto grau de potencialidade para repensar a constituição e a dinâmica das sociedades (CARVALHO, 2012) e que ao ser indicada a ser desenvolvida pela estratégia didático-pedagógica da transversalidade, precisa estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, áreas de conhecimentos e componentes curriculares pela integração dos conteúdos.

Destarte, este trabalho de abordagem teórico-bibliográfica está organizado em três momentos. O primeiro trata do de elucidar o componente curricular de Ensino Religioso, o segundo aborda a Educação Ambiental e sua perspectiva transversal na escola e por fim, a integração curricular da Educação Ambiental no Ensino Religioso: uma abordagem possível e necessária.

2. O componente Curricular de Ensino Religioso (ER)

Legalmente aceito como parte essencial dos currículos das escolas públicas de ensino fundamental e reafirmada a sua importância com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Religioso é um componente curricular complexo e que está hodiernamente envolvido em searas polêmicas. Estas discussões se justificam porque o ER está inserido em um país que se declara laico, que apresenta um multiculturalismo religioso, mas que mantém as fortes raízes no colonialismo. Elementos que leva-nos a concordar com Cury (2004) ao afirmar que os debates sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas é um problema recorrente e, portanto, permeado de conflitos.

Todavia, distante de tecer discussões a respeito das problemáticas que envolvem o Ensino Religioso, no qual apenas destacamos que a história do ER está fortemente atrelada a história do Brasil e seu processo de colonialismo. Nesta seção, apresenta-se, o



Ensino Religioso como um componente curricular que dispõe de legislação e diretrizes, que lhe asseguram como parte essencial da educação básica. Documentos estes que garantem o tempo na grade horária escolar e um currículo de acordo com os princípios legislativos e educacionais.

Desta forma, inicia-se destacando que o Ensino Religioso é expresso no art. 210 da Constituição Brasileira. Lei que ao buscar assegurar os conteúdos mínimos a serem integrados na educação escolar das pessoas, preconiza que o ER será de “matrícula facultativa e constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental” (BRASIL, 1988).

Diante do previsto na lei supramencionada, a Lei 9.394/1996 que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) define encaminhamentos para organizar o desenvolvimento do Ensino Religioso nas escolas. Desta forma, na seção V, se expressa no art. 33 os princípios que devem orientar o desenvolvimento deste componente curricular nos sistemas de ensino:

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 a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1996).

No que tange aos documentos orientadores contemporâneos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também distante de pacificar opiniões, se constituiu uma diretriz importante para o ER nas escolas. A esse respeito, as autoras Gomes e Torales-Campos (2021) destacam que o componente de Ensino Religioso é oficialmente impactado com a construção BNCC, na medida em que “ao atender às políticas públicas vigentes, às leis educacionais e à constituição brasileira, busca nortear os currículos nos respectivos sistemas de ensino do Brasil” (GOMES; TORALES-CAMPOS, 2021, p. 144). Igualmente, indica para esta área as unidades temáticas, objetos de conhecimentos, habilidades e competências a serem consideradas pelos sistemas de ensino na formulação dos currículos escolares, em nível nacional.

Nesta mesma linha, Freitas (2018, p. 154) sublinha que a BNCC é um documento orientador de currículo significativo para o Ensino Religioso, isso porque “é a primeira vez que se estabelecem direitos de aprendizagem para esta área de conhecimento”. Corroboram com seus estudos Ferreira e Brandenburg (2019, p. 508) ao enfatizar que



O Ensino Religioso a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa a se constituir como uma área de conhecimento. Assim como as demais áreas do conhecimento, possui objetivos, habilidades e competências que precisam ser consolidadas durante o processo formativo dos estudantes.

Logo, compete fortalecer com a contribuição dos escritos de Silva (2018, p. 63) ao declarar que “o Ensino Religioso aparece na BNCC como um currículo de base científica e parte constitutiva das Ciências Humanas, ou seja, um currículo fundado das Ciências da Religião onde o fenômeno religioso é seu objeto de análise”. A partir destes elementos expressos, constata-se que o Ensino Religioso não se trata de uma escolha pedagógica, mas de um componente curricular que ainda que seja de matrícula facultativa para o estudante, o ER está assegurado, legitimado e orientado a ser desenvolvido e ofertado obrigatoriamente nas escolas públicas de Ensino Fundamental.

Diante desta perspectiva, como área de conhecimento e componente curricular que dispõe de obrigatoriedade na oferta, tempo na grade horária, orientações curriculares para a constituição de um currículo específico e com isso, transcender os debates já existentes e amalgamar este componente as demandas sociais contemporâneas. Portanto, é preciso compreender, dialogar e fortalecer o entendimento de que o ER como componente da base comum curricular, precisa formular encaminhamentos teórico-metodológicos e estratégias pedagógicas para a integração da Educação Ambiental em seus conteúdos curriculares, de modo a superar a fragmentação dos saberes, as práticas mecanicistas, ingênuas e acríticas e que não caminham na direção das transformações sociais emergentes e urgentes.

3. A Educação Ambiental e a sua perspectiva transversal na escola

A Educação Ambiental surge das reflexões e debates realizados a partir dos movimentos sociais, ao reconhecer que os valores e comportamentos humanos, que reverberam em ações cotidianas das pessoas no meio ambiente eram incompatíveis com o que planeta seria capaz de suportar. Desde então, passou-se a reivindicar a atuação dos espaços educativos na superação do desafio de frear e reduzir os impactos humanos na natureza.

Neste movimento de preocupações e esforços, a Educação Ambiental, tanto no âmbito internacional e nacional, se consolida como um campo teórico e passa a ser reconhecida como estratégia pedagógica essencial na formação das pessoas. Desta forma, atravessada por um processo contínuo de formulação, aperfeiçoamento e fortalecimento, a EA na contemporaneidade se constituiu como um campo polissêmico de pesquisa e prática educativa. Na qual cabe considerar que medida em que apresenta uma diversidade



de correntes (SAUVÉ, 2005) permite conceber uma seara de olhares para as intervenções pedagógicas.

A dimensão ambiental na educação no contexto educacional brasileiro também está presente nas legislações e nos documentos diretivos. No qual se destaca que âmbito dos currículos escolares, seu percurso é marcado com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), seguido pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) e atualmente foi assegurada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesta trajetória, a Educação Ambiental que constantemente se potencializa, reiteradamente obteve a orientação para ser desenvolvida nos estabelecimentos de ensino formais pela perspectiva da transversalidade curricular. Ou seja, a EA “deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico” (BRASIL, 2012, p.3).

A orientação da transversalidade da Educação Ambiental, sendo concebida como a única maneira de inserir a EA nas práticas educativas, precisa ser reconhecida como uma proposta didática que estabelece integração dos conhecimentos reconhecidos e legitimados através dos currículos as múltiplas realidades vividas, aos problemas sociais relevantes e das interfaces das relações humanas com o meio ambiente. Como um mecanismo de opera na aproximação entre o científico ao cotidiano, de maneira a diminuir a distância entre os conceitos difundidos pela escola e as dinâmicas da vida em sua prática, garantindo aos educandos o direito a uma aprendizagem mais coerente com a vida em coletivo humano e não-humano.

Cabe sinalizar que respeito da transversalidade curricular da Educação Ambiental, Gomes e Torales-Campos (2021. p. 145) destacam que

a transversalidade é compreendida como uma organização didático-pedagógica que possibilita que os temas que aspiram às demandas da sociedade contemporânea estabeleçam diálogos com diferentes saberes, com intuito de construir conhecimentos e buscar respostas para solucionar problemas através do agir, por múltiplos olhares que as áreas de conhecimentos e os componentes curriculares podem oferecer para a formação dos sujeitos.

Portanto, defende-se que a transversalidade ao permitir que a Educação Ambiental transite por diferentes áreas do saber e componentes curriculares, se revela como uma dimensão didático-pedagógica importante no processo de ensino e aprendizagem das pessoas. Na medida em que possibilita que o conhecimento acumulado culturalmente que se apresenta selecionado nos currículos escolares, faça ruptura com a fragmentação do saber e se aproxime das realidades e cotidianidades contemporâneas, que por vezes, revelam problemáticas multidimensionais que precisam ser refletidas e solucionadas a partir da mediação escolar. E, portanto, não podem ser restringidas apenas a uma área de



conhecimento ou componente curricular, uma vez que estas dinâmicas precisam receber olhares e soluções inter e multidisciplinares.

4. A integração curricular da Educação Ambiental no Ensino Religioso: uma abordagem possível e necessária

Ainda que a escola seja reconhecida em seu legítimo potencial de impacto social quando agrega a dimensão política nas intervenções pedagógicas, tanto as pesquisas clássicas, quanto os estudos recentes revelam que os resultados são os mesmos: as práticas educativas desenvolvidas nas escolas têm prevalência na fragmentação e mecanização do saber, aspectos que se adicionam a uma atuação docente cujo imperativo são dinâmicas marcadas pela ausência da esfera crítica e política no fazer educativo. Estes elementos que se somam a tantos outros condicionantes fazem viva e fortemente presente a assertiva de Giroux (1997, p. 26) de que “as escolas são na verdade, agências de reprodução social, econômico e cultural”.

Nesta toada de conflitos sociais que se reverberam em problemas ambientais, em que se evidencia que são “tempos históricos de agudas crises societárias” (LOUREIRO, 2019, p. 93) é, portanto, fulcral pensar nos currículos escolares, uma vez que são a partir deles que os docentes planejam e executam seu laborar cotidiano. Como bem assevera Gimeno Sacristán (2017) ao declarar que como projeto seletivo da cultura, o currículo preenche a atividade escolar e modela as práticas educativas, permitindo a partir dos conteúdos curriculares a produção das experiências pedagógicas que servem de mediação entre a escola e a sociedade.

Destarte, ainda que a prática educativa esteja amalgamada a inúmeros condicionantes (ZABALA, 1998) que desafiam a atuação dos docentes, no qual de um lado o fazer cotidiano nas salas de aula não se pode fugir dos conteúdos escolares e de outro, tem-se a prerrogativa de inserir a dimensão ambiental pela perspectiva didática da transversalidade, concordamos com a afirmativa de Gomes e Torales-Campos (2022, p.355) ao destacar que o Ensino Religioso “apesar das especificidades dos conteúdos tratados neste componente curricular, é preciso promover a articulação com outras dimensões e compromissos educativos e transcender seu objeto de estudo”. Desta maneira, acredita-se que é possível ressignificar e reestruturar suas propostas educativas de forma a estar mais alinhada às demandas e emergências contemporâneas, que clamam pela urgência de inovações pedagógicas.

Cabe destacar que a perspectiva da integração curricular da Educação Ambiental no Ensino Religioso vem sendo considerada pelas autoras Gomes e Torales-Campos (2020, 2021, 2022) como uma abordagem educativa possível e necessária. Isso porque é possível verificar que em seus recentes esforços investigativos, as autoras supracitadas após avaliarem as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo componente



curricular do ER e relacioná-las aos princípios e objetivos da EA asseguram que “é possível reconhecer que os interesses formativos estão alinhados e podem estabelecer diálogos articulados às duas áreas de conhecimento e contribuir para a ampliação e melhoria das intervenções pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula” (GOMES; TORALES-CAMPOS, 2022, p. 356).

As mesmas autoras ainda são enfáticas ao salientar que

A Educação Ambiental e o Ensino Religioso podem estabelecer alianças entre conhecimentos teoricamente sistematizados e a realidade vivida, mediante o diálogo entre diferentes saberes com vista a construir um caminho a partir de intervenções pedagógicas orientadas para as transformações das relações sociais em todas as dimensões (GOMES; TORALES-CAMPOS, 2021, p. 149).

Todavia, é inegável que todos os componentes curriculares devem integrar-se aos desafios na vida em sua totalidade. Logo fazer a aproximação da realidade social, política, econômica e cultural por intermédio do currículo do Ensino Religioso não se constituiu em uma necessidade e possibilidade prevista apenas pelo campo investigativo da Educação Ambiental. Nesta mesma direção caminham as pesquisas voltadas ao ER, que também ressaltam a importância de se fazer dos conhecimentos da religião uma ponte para estabelecer debates articulados à vida social, política, cultural e econômica (SILVA, 2018; BRITO; CHAGAS, 2016; RODRIGUES, 2013).

Neste sentido, Silva (2018, p. 63) é assertivo ao declarar que “as transformações do capitalismo globalizado colocam novos desafios teóricos e metodológicos para o Ensino Religioso (ER)”. Na mesma senda, Ferreira e Brandenburg (2019, p. 517) sublinham que no processo formativo no ER “não se trata apenas de dominar ou compreender a fundo o fenômeno religioso, mas saber relacionar todo e qualquer conhecimento com a realidade”. Já Martins Filho (2015, p. 108) é enfático ao afirmar que “o Ensino Religioso, por ocupar-se dos fenômenos religiosos, tem a tarefa de ajudar as pessoas a se desenvolver, a se envolver e a se comprometer com seu cenário de vida”.

Diante do que foi apresentado até aqui, considera-se que é vital movimentar esforços investigativos e metodologias pedagógicas capazes em superar as barreiras curriculares para a inserção da Educação Ambiental no Ensino Religioso, na mesma medida em que é importante

verificar que ambas as áreas do conhecimento possuem objetivos e fins que transcendem a difusão de conhecimentos sistematizados e distribuídos em um currículo. Portanto, tanto a Educação Ambiental como o Ensino Religioso almejam e dispõem de potencialidades para a formação plena e integral dos estudantes para que exerçam sua cidadania com consciência da realidade social vivida, da urgente necessidade de mudança e inovação ecossocial [...] (GOMES; TORALES-CAMPOS, 2022, p. 357-358).



Portanto, é essencial chamar a atenção em compreender que o ER não pode mais ficar incólume aos graves problemas societários contemporâneos e pautar seus debates apenas na difusão do conhecimento voltado aos fenômenos religiosos inerente a diversidade cultural religiosa presente no multiculturalismo brasileiro. Mas, convém se agregar a estes diálogos olhares tão sensíveis, quanto crítico sobre a nossa humanidade e toda cadeia de vida, seus problemas, desafios e incertezas. Para tanto, seria preciso encontrar mecanismos para encorajar, inserir e potencializar a dimensão ambiental nas práticas desenvolvidas nas escolas.

Finaliza-se considerando que a Educação Ambiental como tarefa civilizatória que problematiza as interações humanas pelo viés pedagógico (LAYRARGUES, 2020) e que permite um “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (BRASIL, 2012, p. 3) precisam encontrar estratégias para integrar-se ao componente de ER. Não apenas para cumprir diretrizes e normativas, mas, sobretudo, para materializar a construção de uma proposta educativa que possa definitivamente contribuir para as transformações sociais emergentes e urgentes. E como se vislumbrou até aqui, o Ensino Religioso pode oportunizar a consolidação dessa proposta.

5. Considerações Finais

Ao reconhecer que as intervenções pedagógicas permanecem formuladas em uma organização curricular fragmentada, neutra, acrítica e desinteressadas quanto às consequências destas práticas de suas implicações na sociedade e que operam apenas na reprodução dos modelos hegemônicos que marcam o fazer das sociedades capitalistas e incidem, de forma negativa no modo de pensar e dar ação aos componentes curriculares que estruturam a dimensão pedagógica das escolas, passa-se a se reconhecer também que é fundamental refletir sobre estes mecanismos.

Todavia, ainda que efetivar a ruptura com a lógica da fragmentação do saber e do distanciamento entre o currículo escolar e as dinâmicas da vida social se constitua em um grande desafio, a transversalidade curricular vem se apresentando há bastante tempo, como uma alternativa didático-pedagógica que favorece a articulação destas propostas no interior das escolas, na medida em que permite a integração de temas que aspiram à inserção das demandas contemporâneas e se articulam aos conteúdos curriculares de maneira a potencializa-los para o alcance de seus objetivos.

Neste trabalho, em que se buscou refletir sobre a possibilidade e a necessidade em do Ensino Religioso, como componente curricular que ocupa um espaço definido na escola, seja movimentado em favor da integração a dimensão ambiental, na medida em que seus interesses formativos possuem convergências que podem favorecer a materialização desta proposta. Não obstante, distante de finalizar debates, espera-se que sejam empreendidos esforços para construção de subsídios teóricos e metodológicos



capazes de reverberar na formação dos professores e conseqüentemente na elaboração de estratégias didáticas que permitam a composição de um ecossistema de aprendizagem significativa mediada pela integração curricular da Educação Ambiental no Ensino Religioso e impactem decisivamente na transição para sociedades mais justas e ambientalmente sustentáveis.

Referências

- BECK, Ulrich. *La société du risqué: sur la voie d'une outré modernité*. Paris: Aubier, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 57ª impr. Da 1ª ed. de 1981. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRITO, Jorge Maurício da Silva; CHAGAS, Joezer Rezende. O Ensino Religioso em face da aprendizagem significativa: questões epistemológicas e pedagógicas. *Revista Imagens da Educação*, [S.I.], v. 6, n.3, p. 74-83, set./dez. 2016.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental e a formação do sujeito ecológico*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*. n. 27, p. 183-213, dez. 2019.
- FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Caminhos*. Goiânia, v. 17, n.2, p. 508-522, mai./ago. 2019.
- FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomen de. *Bem-me-quer, malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular*. 2018. 237f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.



GIROUX, Henri. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Claudia Lourenço. *A transversalização curricular da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso: uma análise a partir do olhar dos professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR*. Orientadora: Marília Andrade Torales Campos. 2020. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GOMES, Claudia Lourenço; TORALES-CAMPOS, Marília Andrade. A transversalidade da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso: um olhar necessário. In: SAMPAIO MATEUS, Yuri Givago; SAMPAIO MATEUS, Natasha Nickolly Alhadeff; RODRIGUES, Jesse Lindoso (Orgs). *Debates sobre educação no Brasil: olhares interdisciplinares*. Vol. 2. Tutóia: Diálogos, 2021. p. 137-152.

GOMES, C.; TORALES-CAMPOS, M. A. O currículo integrado como possibilidade para a formação da ecocidadania: o Ensino Religioso como espaço para o desenvolvimento da Educação Ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [S.l.], v. 39, n. 2, p. 350–369, 2022.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Pandemias, colapso climático, antiecológismo: Educação Ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. *REVBEA–Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v.15, n.4, p.1-30, 2020.

LOUREIRO, C. F. B. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 79-95, maio 2019.

MARTINS FILHO, Lourival José. Ensino Religioso e Ensino Fundamental: anos iniciais em foco. In: JUNQUEIRA, S. R. A. (org.) *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015. p.102-109.

MORIN, Edgar; MOTTA, Raúl; CIURANA, Emílio-Roger. *O pensamento Complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos*. Tradução de Sérgio Pereira. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RODRIGUES, Elisa. Ensino religioso, tolerância e cidadania na escola pública. *Revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 763-782, 2013.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Orgs). *Educação Ambiental: pesquisas e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.17-44.



SILVA, José Carlos. O currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas. *Revista Pedagógica*. Chapecó, v. 20, n. 44, p. 56-65, mai./ago. 2018.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como Ensinar*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E ENSINO RELIGIOSO COMPARANDO PROPOSTAS CURRICULARES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS

Manoel Vitor Barbosa Neto³⁶

Resumo: O texto que segue realiza uma comparação entre duas propostas curriculares elaboradas pela Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC-AM). A primeira está no documento intitulado “Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano” (PCEF) que foi elaborada entre os anos de 2004 e 2005, vigorando até 2021 quando foi apresentada a “Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental” (PCPEF), documento fruto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Amazonense (RCA). De caráter bibliográfico, objetiva-se com essa análise compreender a percepção sobre o Ensino Religioso pela SEDUC-AM a partir das diferenças encontradas entre o PCEF e o PCPEF. Conclui-se a partir desse trabalho que o Ensino Religioso no PCEF é um Ensino Religioso Cristão, pois relaciona virtudes que os educandos deveriam cultivar com o reconhecimento da pertença desse sujeito a Deus, enquanto no PCPEF o estudo sobre as religiões e filosofias de vida são os eixos centrais, em outros termos a diferença entre essas concepções podem ser entendidas também como expressões de colonialidade e decolonialidade no Ensino Religioso da rede estadual de educação do Amazonas.

Palavras-chave: Ensino Religioso; PCEF e PCPEF; Colonialidade; Decolonialidade

1. Introdução

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inaugura uma nova etapa no processo de qualificação do Ensino Religioso, pois pela primeira vez a disciplina ganha uma diretriz curricular a nível nacional e a partir dela os sistemas de ensino em seus diferentes níveis elaborarão as suas, em outros termos, o Ensino Religioso ao menos do ponto de vista institucional está sendo visto com o mesmo cuidado que todas as outras disciplinas. Isso obviamente não elimina de forma automática os problemas que a disciplina possui historicamente, mas também não é razoável supor que o Ensino Religioso é a causa primeira das controvérsias que o ensino público carrega.

Até o ano de 2021 o documento “Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano” era a diretriz estadual para o currículo da educação básica de 6º ao 9º ano, a partir de então, ela foi substituída pela “Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental”, como elemento do processo de implementação da BNCC e sendo um

³⁶Mestre em Ciências da Religião (PPGCR-UEPA). Professor da Educação Básica do Estado do Amazonas. Contato: neto_barbosa28@outlook.com



desdobramento do Referencial Curricular Amazonense (RCA), portanto, está no bojo das normativas curriculares de ensino do Amazonas.

Esta comunicação pode ser tomada como uma extensão da discussão apresentada no artigo que está em vias de publicação intitulado “Para ser um bom humano é necessário ser um bom cristão: a proposta curricular amazonense para o Ensino Religioso 2006 a 2021”³⁷. O artigo em questão classifica como Ensino Religioso Cristão (ERC) o modelo que vigorou entre 2006 e 2021 no sistema estadual de educação do Amazonas.

Objetiva-se com esse texto comparar as concepções de Ensino Religioso entre o PCEF e o PCPEF com o intuito de captar as diferenças existentes entre os mesmos a respeito da disciplina. Este trabalho é de natureza bibliográfica, nos termos de Severino (2007), pois se valerá de documentos, dados e categorias já trabalhadas. A comparação aqui proposta retoma a ideia de colonialidade apresentada por Aníbal Quijano no texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, bem como se vale da discussão sobre Decolonialidade do Ensino Religioso feita por Adecir Pozzer no trabalho intitulado “Ensino Religioso na BNCC e (De)colonialidade do saber na escola pública”.

2. Colonialidade, decolonialidade e Ensino Religioso

O texto assume que a colonialidade é o elemento central para entender na disciplina Ensino Religioso as expressões que apontam uma religião específica como a mais importante ou superior que as demais e a partir dela a atividade docente é realizada de modo a favorecer a incorporação do pensamento, costumes e doutrinas dessa religião pelos educandos. No contexto brasileiro a religião em questão é o cristianismo, consequência do processo colonial.

Por colonialidade entende-se aqui o pensamento hegemônico construído a partir da ideia de raça na qual, não somente os corpos, mas o universo simbólico, o modo pensar, a forma de se relacionar com o diferente é realizado sob uma ótica de dominação que tem sua origem no processo colonial e permaneceu apesar do fim dele (QUIJANO 2005). Ao hierarquizar sujeitos, culturas e no caso que interessa esse trabalho, a religião, espalhou-se a ideia que a crença do colonizador (cristã) deveria ser absorvida pelos colonizados e sua religião (dos indígenas e posteriormente, dos africanos traficados) originária, abandonada.

Por decolonialidade entende-se a ruptura com o pensamento único e práticas culturais homogeneizantes (POZZER, 2022) que no Ensino Religioso pode ser traduzido com a necessidade de conhecer as diversas formas de crença sem privilégios de modo que

³⁷Este texto é fruto da comunicação apresentada por este autor no I Seminário de História da Educação do Amazonas, realizado em junho de 2023 na Universidade do Estado do Amazonas (UEA).



o educando possa entender como o campo religioso funciona, pois para Pozzer (2022, p. 253) a decolonialidade “não implica negar o passado, mas olhá-lo sob outras lentes”, ou seja, um Ensino Religioso decolonial não rejeitaria o cristianismo, mas não o colocaria como elemento fundamental para forjar o cidadão, e sim para entender o impacto dele na sociedade de maneira crítica.

Ainda, segundo Pozzer (2022, p. 257)

[...] o ER pode contribuir com a ampliação de compreensões contra hegemônicas e fomentar perspectivas dialógicas em processos formativos formais de educação na escola pública, desde que, ele próprio, não seja reduzido ao papel reificador do humano, incapaz de problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro e de reconhecer o respeito às distintas identidades, espiritualidades e alteridades.

Assim, a colonialidade ou a decolonialidade do Ensino Religioso nos termos desta comunicação reside na concepção da disciplina presente nos seus documentos curriculares. Se neles residir ideias hegemônicas sobre a religião seria isso uma expressão de colonialidade na disciplina, do contrário, se expressar os estudos das religiões, sem proselitismo, que apresente a religião como objeto de estudo, seria uma forma de descolonialidade da disciplina.

3. Comparando propostas curriculares: o PCEF e o PCPEF

Para início de comparação é necessário retomar o que se tinha de legislação educacional direta ou indiretamente vinculado ao Ensino Religioso no contexto de homologação destes documentos. Nesse sentido, o PCEF é instituído em 2006 e nesse ano, o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação já havia ganhado a última redação através da lei 9.475/97³⁸ que define a disciplina para garantir o respeito a diversidade religiosa, vedado o proselitismo e que os sistemas de ensino definiriam os conteúdos e a habilitação dos professores. Em 2003 seria homologado a Lei 10.639/03³⁹ que tornaria obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica.

Em 2021, ano que o PCEF é substituído pelo PCPEF, além das legislações citadas, será homologada a Lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena⁴⁰, bem

³⁸ Lei 9.475/97
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm#:~:text=%22Art.,vedadas%20quaisquer%20formas%20de%20proselitismo.>. Acesso em: 05/07/2023.

³⁹ Lei 10.639/03
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.>. Acesso em 05/07/23.

⁴⁰Lei 11.645/08 <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 05/07/23.



como normativas expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013)⁴¹, em 2017 a própria BNCC⁴² e em 2018 é instituído as diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas em Ciências da Religião⁴³. A nível estadual, no ano de 2013 será promulgada a Lei nº 138/13⁴⁴ que disporá sobre a oferta do Ensino Religioso no sistema estadual de educação do Amazonas, no ano de 2018 será elaborado e instituído o Referencial Curricular Amazonense⁴⁵ e enfim, no ano de 2021, a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental⁴⁶.

Esse arcabouço legal e normativo é resultado das lutas travadas pela sociedade para que o estado garanta os seus anseios, de modo que esses documentos educacionais que estão relacionados ao Ensino Religioso representam os esforços pela profissionalização do docente, bem como do aperfeiçoamento da disciplina como lócus de estudo sobre a religião. A esse respeito, Pozzer (2022, p. 253) corrobora ao informar que “se trata do reconhecimento de um conjunto de esforços empreendidos, como é o caso do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e de universidades que oferecem cursos de formação inicial em Ciências da Religião, e todos os agentes envolvidos”.

Isto posto, cabe agora adentrar nos conteúdos dos referidos documentos, começando pelo texto de apresentação do PCEF (s/a, p. 69) temos a seguinte afirmação:

É importante que o ensino seja uma fonte inspiradora para conduzir os alunos por um caminho a ser percorrido por valores humanistas, construído sobre a base sólida do amor, da fraternidade, da bondade, da honestidade, da verdade, da humildade, da justiça, da ética, do agradecimento, da fé e primordialmente, solidificada no respeito e na amplitude da diversidade de pensamento.

No trecho acima exposto o PCEF sugere que o Ensino Religioso está voltado para a ideia do “ensino de valores” no qual o educando deve estar em contato com virtudes na qual deve cultivar. Ele destaca entre esses valores a “fé”, portanto, a primeira referência a religião é tomada como algo que o sujeito deve praticar e não como objeto de estudo, e mais, cultivar a fé como um dos elementos da “base sólida”, acaba por excluir a

⁴¹ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05/07/23.

⁴² Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 22 de dezembro de 2017 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 05/07/23.

⁴³ Resolução nº 5 de 28 de dezembro de 2018 <https://drive.google.com/file/d/1_UITlYuhoh2jn4alD0iNpKHnKnul_pnv/view?pli=1>. Acesso em: 05/07/23.

⁴⁴ Lei 138/13 <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2013/9111/9111_texto_integral.pdf>. Acesso em: 05/07/23.

⁴⁵ Referencial Curricular Amazonense <<http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Fundamental-II.pdf>>. Acesso em: 05/07/23.

⁴⁶ Projeto Curricular e Pedagógico do Ensino Fundamental <https://drive.google.com/file/d/1_UITlYuhoh2jn4alD0iNpKHnKnul_pnv/view?pli=1>. Acesso em: 05/07/23.



possibilidade que existam sujeitos sem isso, como no caso dos ateus. Por fim, estabelece-se a pergunta: fé em que?

O PCPEF (2021, p. 760) infere que em sua apresentação que o “o currículo de Ensino Religioso da Rede Estadual de Educação segue as legislações e normativas estaduais e nacionais, cujo fundamento é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismo”. Diferentemente do PCEF, o PCPEF concentra sua apresentação exclusivamente na religião, não como objeto de culto, mas de estudo. Além disso, reforça que o documento está dialogando diretamente com as normativas nacionais, portanto, descola a identidade do “ensino de valores” e assume o estudo da religião, sem olvidar que a BNCC aponta a Ciências da Religião como área para o Ensino Religioso, nesse sentido, a proposta curricular acaba também por estar vinculada, mostrando que o Ensino Religioso tem um objeto de estudo e uma área de estudo definida.

Quanto ao objetivo, o PCEF (s/a, p. 70) informa que:

O Ensino Religioso prioriza a formação do educando, fundamentada em valores voltados para a prática do bem, da justiça, e da promoção da humanização diária, propiciando margens mais amplas para o conhecimento, valorização e respeito de cada pessoa, independente de qual seja seu credo, sua fé, sua concepção de vida, de homem e de mundo.

Esse trecho do documento reforça o que está exposto na apresentação sobre o “ensino de valores”, mas adiciona que esses elementos devem ser cultivados independente da fé do sujeito, reconhecendo nessa parte a existência de diferentes concepções de crença que o educando pode carregar consigo, mas ainda exclui a possibilidade de que haja sujeitos sem fé, como se esse elemento fosse algo que naturalmente os seres humanos possuam.

O PCPEF (2021, p. 760) não possui um item específico para os objetivos, mas em sua apresentação informa que a finalidade da disciplina consiste em:

[...] oportunizar a aprendizagem dos conhecimentos referentes à diversidade de culturas religiosas e filosofias de vida na compreensão dos seus preceitos, normas e valores a partir do diálogo intercultural e religioso, com respeito às diferenças ideológicas e consciência de seus direitos e deveres, a fim de superarmos toda e qualquer discriminação e/ou violência de motivação religiosa, na promoção de uma educação para a cultura da paz, fundamentada nos Direitos Humanos.

Em sua finalidade, o Ensino Religioso na PCPEF aponta que o estudo sobre a diversidade religiosa e as filosofias de vida (reconhecendo que é possível uma existência sem ter fé) devem propiciar aos alunos o respeito mútuo para que não haja expressões de violência motivada pelas crenças. Essa relação entre objeto de conhecimento e finalidade reforçam a compreensão que o PCPEF tem para o Ensino Religioso, nos quais ideais de convivência estão diretamente atrelados ao estudo da religião e não da prática religiosa,



bem como reconhece que é possível estar no mundo e não possuir a fé como um elemento constitutivo do modo de vida.

Em relação aos conteúdos do Ensino Religioso no PCEF, BARBOSA NETO (no prelo) informa que:

O PCEF que vigorou até o ano de 2021 expressava uma concepção colonial em relação a religião. A disciplina tinha um caráter cristianizador e moralizante ao fazer a relação entre virtudes a serem cultivadas pelos alunos (justiça, ética, fraternidade, etc.), a moral a ser adotada (relação homem/mulher, namoro, casamento, evitar usar drogas, etc.) com a ideia de Deus, de modo que os elementos considerados positivos seriam expressões dessa aproximação com a divindade e o contrário significaria o distanciamento.

Em relação ao PCPEF, o documento aponta como objetos de conhecimento do 6º ao 9º ano temas sobre: tradições escritas, símbolos, mitos, ritos (6º ano); místicas e espiritualidades; lideranças religiosas, princípios éticos e valores religiosos, lideranças e direitos humanos (7º ano); crenças, convicções e atitudes (ateísmo, agnosticismo, etc.), doutrinas religiosas, crenças, filosofias de vida e esfera pública, tradições religiosas, mídias e tecnologias (8º ano); imanência e transcendência, vida e morte, princípios e valores éticos (9º ano).

O Ensino Religioso proposto no PCEF pode segundo Barbosa Neto (no prelo) ser classificado como Ensino Religioso Cristão, pois o currículo ao objetivar o ensino de virtudes, o faz associando esses elementos a compreensão cristã sobre a existência, como por exemplo, lembrar que “somo feitos à imagem e semelhança de Deus”, “a relação entre homem e mulher como sacramento divino”, “a natureza como um bem de Deus”. O PCPEF, por outro lado, destaca sempre o plural quando se trata de conhecer os elementos constitutivos da religião e das filosofias de vida, não objetivando, por exemplo, ao apresentar os mitos que o aluno deva se reconhecer religiosamente em algum deles, ou rejeitar todos, pois a intenção não é a adesão, mas de compreender como diversas tradições religiosas pensam a existência em seus respectivos contextos.

Face ao exposto, o Ensino Religioso apresentado na PCEF trata-se de uma proposta colonial sobre a religião na qual o cristianismo é colocado como a referência sobre o que deve ser ensinado, associando ainda a religião cristã como elemento para aquisição de “valores”, enquanto na proposta do PCPEF inaugura uma guinada decolonial sobre a disciplina ao definir o estudo da religião e o combate às discriminações como tarefas a serem assumidas na mesma, sem que haja uma hierarquização das crenças e filosofias de vida.

4. Considerações Finais (sobre uma discussão que está apenas no começo)



Nos limites desta comunicação foi possível perceber a diferença conceitual entre as concepções de Ensino Religioso entre a “Proposta Curricular para o Ensino Fundamental” que vigorou até 2021 e a “Proposta Curricular e Pedagógica para o Ensino Fundamental” que substituiu a anterior. Entende-se que essa mudança é consequência do processo epistemológico e político para que o Ensino Religioso possa ter uma área de referência definida, assim como as outras disciplinas do currículo da educação básica e, no caso do Ensino Religioso tem-se caminhado para a Ciência da Religião e o PCPEF foi construído sob essa perspectiva.

Ao optar pelo estudo das religiões e filosofias de vida, o PCPEF faz uma guinada rumo a uma proposta educativa decolonial ao superar associações e ideais a respeito de uma crença específica e ao invés disso reconhece a diversidade de formas de crença e não-crença sem hierarquizá-las. Nestes termos, evidencia-se que o Ensino Religioso possui um objeto de estudo definido, ganhando uma dimensão pedagógica como sugere Passos (2007).

O estudo do tema não se esgota nessa comunicação, assim como o PCPEF não pode ser idealizado a partir da constatação de sua diferença (que deve ser considerada positiva por parte dos defensores do Ensino Religioso como disciplina para o estudo do fenômeno religioso) em relação ao currículo anterior. É necessário a continuação das pesquisas sobre o currículo do Ensino Religioso da rede estadual de educação do Amazonas para conhecer com mais profundidades os aspectos positivos e as limitações para que o Ensino Religioso continue avançando dentro da compreensão de lugar para o estudo da diversidade religiosa, vedado o proselitismo, a colonialidade, bem como não reduzi-lo a “ensino de valores”.

Referências

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. *Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano – Área de Ciências Humanas e Sociais*, s/a.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. *Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental*, 2021.

BARBOSA NETO, Manoel Vitor. *Para ser um bom humano é necessário ser um bom cristão: a proposta curricular amazonense para o Ensino Religioso (2006-2021)*. No prelo.

POZZER, Adecir. *Ensino Religioso na BNCC e (de)colonialidade do saber na escola pública*. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião. Juiz de Fora, v. 25, n.2, p. 245-260, jul./dez. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/32174>>. Acesso em: 05/07/23.



QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 107-30.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico / Antonio Joaquim Severino*. - 23. ed. rev. atual, - São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5562413/mod_resource/content/1/Metodologia-Do-Trabalho-Cientifico-23%C2%AA-Edicao-Severino-EBOOK-Escolhido.pdf>. Acesso em: 30/06/2023.



GT 3 - FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO RELIGIOSO

Acolhe propostas de trabalho, que problematizem, discutam e socializem referenciais teórico metodológicos, políticas, pesquisas, relatos de experiências de processos de formação docente inicial e continuada, preferencialmente em Ciências da Religião - Ensino Religioso, à luz dos direitos humanos e da terra, princípios democráticos e laicidade cujos projetos e práticas enfrentem toda forma de discriminação, intolerância e violência contra as liberdades e a dignidade humana.

Coordenação:

Dra. Simone Riske-Koch (FURB e RELER/FONAPER)

Dra. Taciana Brasil dos Santos (UFMG, SEEMG e FONAPER)

Dr. Francisco Sales Palheta (SEDUC/AM)

Me. Selma Correia Rosseto (PUC-Minas e FONAPER)

Dra. Sônia Maria Dias (PUC-Minas e FONAPER)



A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: UMA PROPOSTA ANTIRRACISTA

Danuse da Porciúncula Araújo⁴⁷

Elói Corrêa⁴⁸

Resumo: Este artigo apresenta as ações formativas do componente de Ensino Religioso na Rede Municipal de Educação de Araucária, em parceria com a ASSINTEC, com foco no I Seminário de Ensino Religioso chamado "Racismo e Intolerância Religiosa: Um Olhar Reflexivo". O texto destaca a importância da formação continuada de professores para melhorar a qualidade da educação, especialmente em áreas sensíveis como o Ensino Religioso. Assim como a criação de materiais didáticos para o componente com professores da rede. O seminário é descrito como uma ferramenta valiosa para promover a reflexão crítica e a capacitação dos educadores. O autor utiliza dados recentes de Santos (2023) para embasar suas ações, explorando a interseção entre o Ensino Religioso, a diversidade cultural e as legislações que regulam o currículo escolar, como as Leis da LDB 9394/96, atualização que trata do Ensino Religioso pela Lei 9475/97, Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Intolerância religiosa; Antirracista; Material didático.

1. Introdução

Neste artigo pretende-se apresentar as ações formativas do componente de Ensino Religioso da Rede Municipal de Educação de Araucária em parceria com a Associação Inter-religiosa de educação e Cultura (ASSINTEC), destacando o I Seminário de Ensino Religioso intitulado, "RACISMO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: UM OLHAR REFLEXIVO."

A formação continuada é um elemento fundamental para a melhoria constante da qualidade da educação, especialmente quando se trata de componentes curriculares sensíveis, como o Ensino Religioso. Nesse contexto, o Seminário sobre Racismo e Intolerância Religiosa emerge como uma ferramenta que promove a reflexão crítica e a capacitação dos educadores, para fundamentar tais ações utilizaremos os últimos dados analisados por Santos (2023). Ao explorar a intersecção entre o Ensino Religioso, a

⁴⁷ Especialista em educação especial e inclusiva, Associação Inter-religiosa de Educação (Assintec), Secretaria Municipal de Educação de Araucária. E-mail: danuseara@yahoo.com.br

⁴⁸ Doutorado em Geografia da Religião, Associação Inter-religiosa de Educação (Assintec), Secretaria de Estado da Educação do Paraná, UniEnsino Centro Universitário. E-mail: eloi.hundzinski@escola.pr.gov.br



diversidade cultural e as legislações que regulam o currículo escolar, como as Leis da LDB 9394/96, atualização que trata do Ensino Religioso 9475/97, a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, os educadores podem adquirir uma compreensão mais profunda das necessidades dos estudantes e do papel crucial que desempenham na construção de uma sociedade inclusiva e que respeita a pluralidade religiosa e cultural.

Nesse sentido, o artigo destaca também a importância dessas leis no processo de elaboração do material estruturado desenvolvido em específico para este componente, assim como evidenciamos a pedagogia engajada de HOOKS (2020) que norteou cada uma das ações realizadas com a promoção da diversidade, do respeito e da equidade no ambiente educacional.

2. Desafios e Estratégias no Ensino Religioso: Combatendo a Intolerância e Promovendo a Diversidade

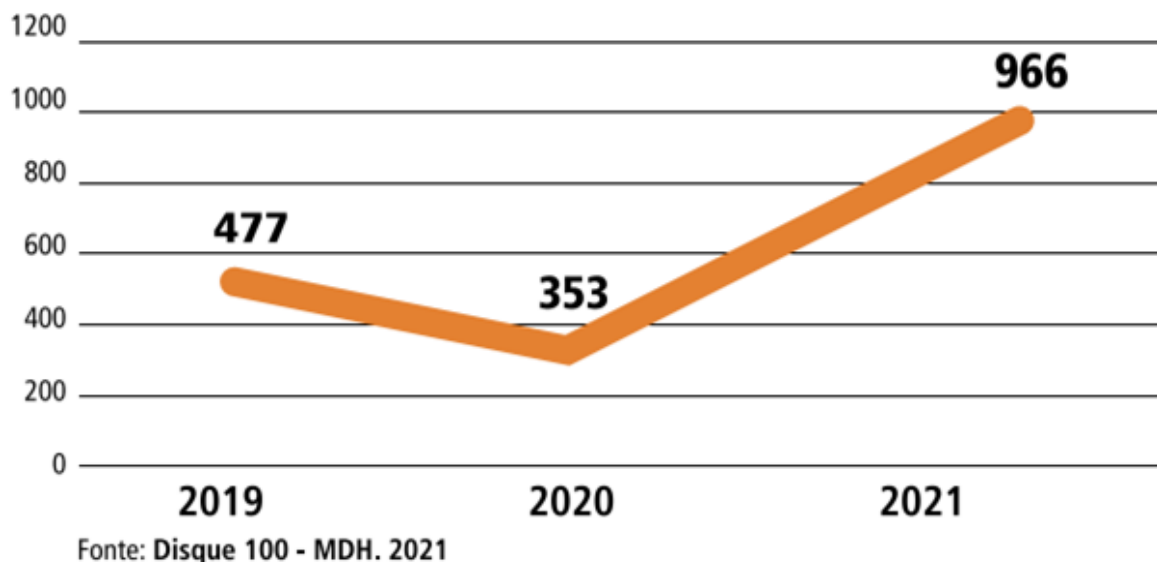
As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representam marcos significativos na legislação educacional brasileira, pois determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as instituições de ensino, públicas e privadas. Essas leis visam reconstruir uma narrativa educacional mais inclusiva, valorizando a contribuição desses grupos para a formação da sociedade brasileira. Ao combinar os princípios dessas leis com a formação continuada, professores e comunidade escolar, têm a oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas, integrando conteúdos que fomentem a igualdade, a compreensão intercultural e o respeito.

O Ensino Religioso, por natureza, lida com crenças, valores e perspectivas que moldam as identidades individuais e coletivas. No entanto, para que seja eficaz e ético, ele deve ser conduzido evitando-se a reprodução de estereótipos, preconceitos e exclusão.

O Centro de Articulação de Populações Marginalizadas e o Observatório das Liberdades Religiosas divulgou o “Segundo relatório sobre intolerância religiosa: Brasil, América Latina e Caribe”. O documento traz de forma contextualizada os dados dos casos de intolerância religiosa registrados em todo território nacional, realizados via pelo Disque 100, entre os anos de 2019 e 2021, conforme demonstrado no gráfico abaixo:



Gráfico 1- Casos de intolerância religiosa no Brasil em 2019



Fonte: Santos, 2023

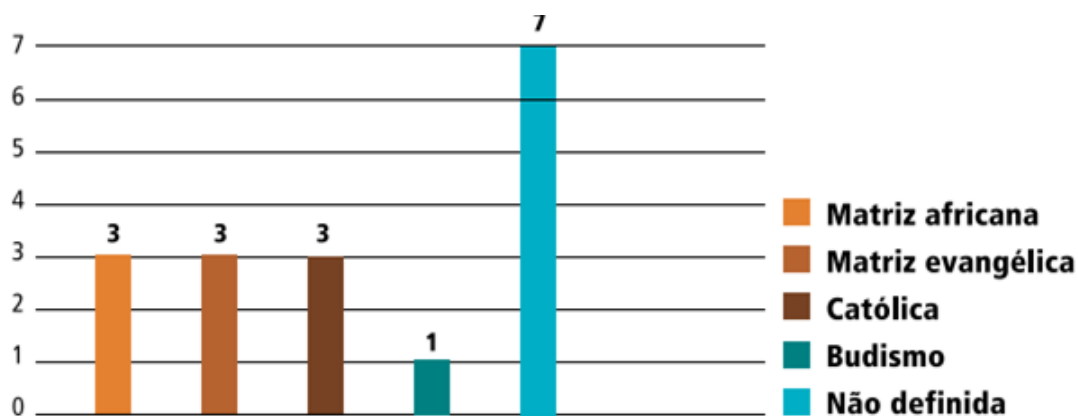
O gráfico mostra um aumento de 173% de casos em três anos. Mas, o documento destaca que os números registrados em queda no ano de 2020 são reflexo do momento pandêmico causado pela COVID-19.

Em 2019, segundo o relatório, dos 477 casos de intolerância religiosa, o Estado do Paraná registrou 22 casos, ficando entre os 4 estados com mais registros. No ano de 2018, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos registrou mais de 300 denúncias de intolerância religiosa somente no estado do Paraná.

Em 2020, foram registrados 353 casos em nível nacional. Já no Paraná, foram registrados 17 casos, distribuídos conforme mostra gráfico abaixo:



Gráfico 2- Casos de Intolerância religiosa no Paraná em 2020

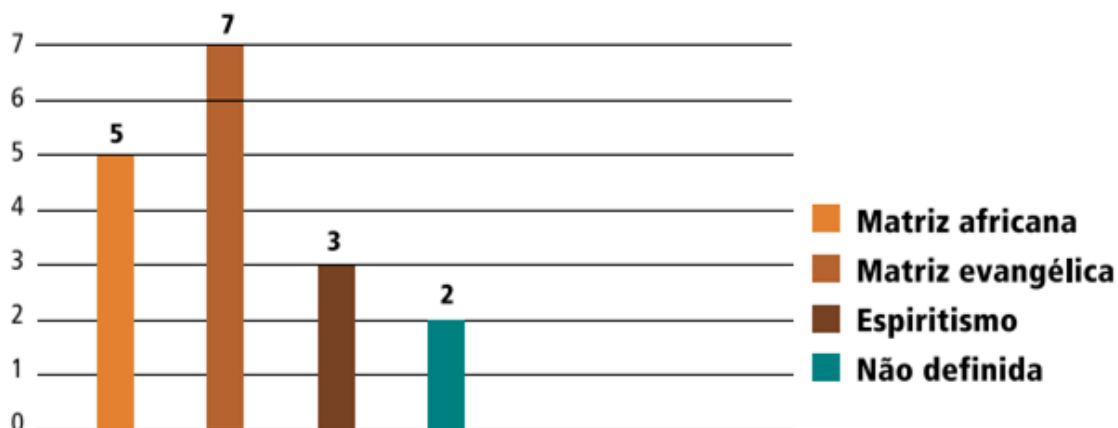


Fonte: Disque 100 - MDH. 2021

Fonte: Santos, 2023

No ano seguinte, esse número se manteve com 17 casos registrados de intolerância religiosa, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 3- casos de intolerância religiosa no Paraná 2021



Fonte: Disque 100 - MDH. 2021

Fonte: Santos, 2023

É importante destacar que, além do momento pandêmico, poucos são os casos em que as vítimas se sentem confortáveis e/ou seguras em realizar o boletim de ocorrência e ou qualquer registro sobre as violências sofridas. Essa realidade eleva consideravelmente o risco de os números oficiais sobre os casos de intolerância e racismo religioso estarem distorcidos da realidade.

É necessário que medidas sejam tomadas para combater esses ataques, tanto a nível nacional, estadual, quanto municipal. Uma das ações em nível nacional, de grande



relevância, foi a alteração da Lei nº 7.716/1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto Lei nº 2.848/1940 (Código Penal). A Lei nº 14.532/2023 passou a vigorar com alterações, incluindo a questão religiosa e destaca que “quem obstar, impedir ou empregar violência contra quaisquer manifestações ou práticas religiosas” incluindo funcionários públicos e descreve o que pode ser considerado discriminação:

Art. 20-C. Na interpretação desta Lei, o juiz deve considerar como discriminatória qualquer atitude ou tratamento dado à pessoa ou a grupos minoritários que cause constrangimento, humilhação, vergonha, medo ou exposição indevida, e que usualmente não se dispensaria a outros grupos em razão da cor, etnia, religião ou procedência. (BRASIL, 2023.)

A alteração da Lei nº 2.848/1940 explicita que a injúria racial “consiste na utilização de elementos referentes à religião ou à condição de pessoa idosa ou com deficiência”. A nova redação equipara o crime de injúria racial ao crime de racismo, e protege também a liberdade religiosa.

Não distante desses dados, nos últimos meses o número de ataques à liberdade religiosa, mais precisamente em Curitiba e Região metropolitana, inclusive no município de Araucária, tem crescido exponencialmente. Casos assim demonstram a necessidade de ações articuladas entre as mais diferentes áreas da sociedade para combater essas violências.

A secretaria municipal de educação de Araucária prevê no plano de formação continuada do município a promoção da liberdade e valorização da multiplicidade de crenças e/ou ausência delas. No entanto, a ação atinge somente o grupo de professores do componente, motivo propulsor para a realização do seminário que teve como objetivo alcançar profissionais da rede municipal de educação, aproximando-os da temática da intolerância e do racismo religioso.

Ao destacar a importância da pluralidade religiosa, o Ensino Religioso laico visa combater preconceitos, estereótipos e discriminações baseadas em crenças religiosas. Busca proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, refletindo sobre as semelhanças e diferenças entre as diversas religiões.

Segundo Cortella (2006, p. 17), “a persistência da presença do fenômeno religioso exige a permanência da educação em torno dele”. Acrescenta, ainda, que:

[...] a religião está presente em todas as sociedades e momentos da história, fica evidente que ela não pode ausentar-se da vida de uma criança. Remarcamos: independentemente de seguir uma religião formal ou não, todos os seres humanos têm o que chamamos de religiosidade, ou seja, um sentimento que questiona ou crê sobre forças superiores e anteriores que nos podem auxiliar, proteger, punir, apoiar ou castigar. Isso significa que a presença da religiosidade na vida de uma

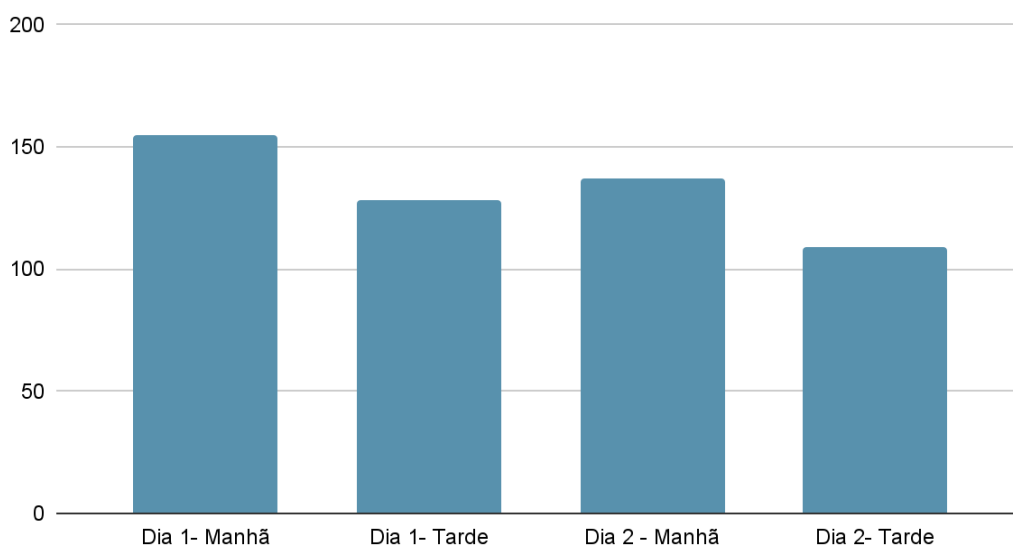


criança, assim como sua reflexão e conversa, é fundamental (CORTELLA, 2006, p.17).

Somos constituídos de crenças, de vivências, mas, como agentes da educação, precisamos atuar em vista de uma educação que promova o pluralismo. É nesta perspectiva que se planejou as ações formativas e de construção de materiais, proporcionando momentos de troca de informações e percepções quanto a diversidade que rodeia nosso município, bem como as dificuldades que estão no dia a dia de nossos estudantes.

O seminário foi organizado em dois dias e foram disponibilizadas 250 vagas por período. No primeiro dia, o seminário atingiu 283 profissionais da educação e, no segundo dia, 246 profissionais. O gráfico abaixo mostra a participação dos profissionais por período.

Gráfico 4- Participação no Seminário de Ensino Religioso



Fonte: SMED, 2023

No primeiro dia foi abordada as questões relacionadas à intolerância religiosa e as possibilidades de encaminhamento através das oficinas intituladas: “Sabedoria ancestral indígena e o Ensino Religioso”, que teve como objetivo dialogar sobre as dificuldades vivenciadas pelos povos originários e possibilidades de encaminhamentos a partir do *Nhandereko* - jeito de ser guarani. A oficina “O eu, o outro e nós da Educação Infantil ao Ensino Religioso”, teve como objetivo dialogar sobre a crescente da temática abordada na Educação infantil para a forma de encaminhamento no componente de Ensino Religioso, no Ensino Fundamental.

No segundo dia, as palestras tiveram como temática o racismo religioso, e as palestras foram as seguintes: “Ações do direito para as religiões de matriz africana”, “As

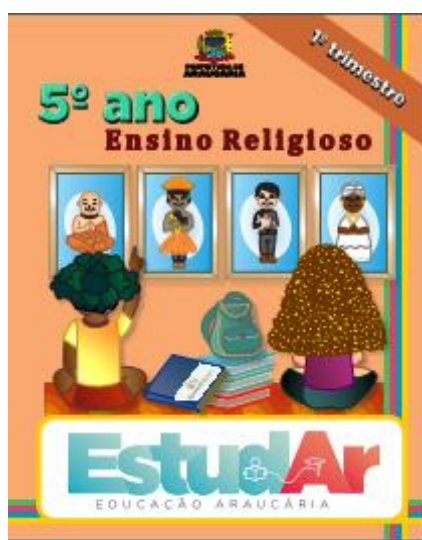


religiões de matriz africana e o racismo religioso” e “Práticas inclusivas no Ensino Religioso”. Posteriormente, como possibilidade de encaminhamento, foi apresentado os materiais de Ensino Religioso disponibilizados nos canais da secretaria municipal, como vídeos de visitas virtuais aos lugares sagrados e o material estruturado de Ensino Religioso. Essa oficina teve como título: “Estudar Ensino Religioso: Teoria e prática”.

3. Material EstudAr Ensino Religioso.

Quanto à transformação das práticas educativas abordando a pluralidade religiosa e/ou ausência dela, foi elaborado o material estruturado de Ensino Religioso, em conjunto com professores da rede.

Imagem 1- Capa do material estruturado de Ensino Religioso 5º ano.



Além disso, a produção de material autoral de Ensino Religioso ganha destaque nesse contexto, ao criar recursos educativos que respeitem a diversidade de crenças, que sejam culturalmente sensíveis.

O movimento de criação coletiva é citado por Bell Hooks (2020): “A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias trocadas entre as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula.”

O objetivo é que este movimento faça com que os encaminhamentos e propostas ali contidos se aproximem da realidade do estudante para que este tenha uma aprendizagem significativa. Neste contexto, o material foi elaborado em trimestres em duas versões (professor e estudante) e disponibilizado em pdf, em formato preliminar. O arquivo do professor contém, além das respostas para os estudantes, indicações de leituras, vídeos, filmes, desenhos, etc.



No primeiro trimestre, o encaminhamento é desenvolvido a partir da unidade temática “manifestações religiosas” e com os seguintes objetos do conhecimento: organizações religiosas e festas religiosas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita a função do trabalho com esta unidade temática:

Esse conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças) integra a unidade temática **Manifestações religiosas**, em que se pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais. (BRASIL, 2017, p. 439)

Assim, a primeira unidade do material tem como tema “O papel dos líderes nas organizações religiosas”, que inicia dialogando sobre os diferentes tipos de lideranças na sociedade, como a de capitão do time de futebol, a câmara de vereadores e a figura do professor. Como o material tem a perspectiva do trabalho lúdico que dialogue com a realidade do estudante, o material traz diversas brincadeiras contextualizadas, para que o estudante seja colocado neste lugar de liderança.

O material desenvolve o conteúdo de forma articulada com os demais componentes, como Língua Portuguesa, Inglês, dentre outros. Dialogando com esses componentes, a biografia de *Martin Luther King* e seu discurso: “*I have a dream*” desenvolve o encaminhamento possibilitando que o estudante tenha a experiência de orador, valorizando suas ações para um mundo melhor.

Após essa introdução desenvolve-se o trabalho com lideranças das quatro matrizes religiosas, como o líder da Igreja Católica Apostólica Romana, o Papa e o padre brasileiro Júlio Lancellotti. Já na tradição oriental, o encaminhamento é com Dalai lama e traz a liderança do Zen Budismo no Brasil, Cláudia Dias Baptista de Souza, ou Monja Coen. Nos povos originários, duas importantes personalidades, uma política, Sônia Guajajara, do povo Tenetehára, ou Guajajara e a liderança do povo Mebêngôkre, o cacique Raoni. Na tradição de matriz africana tivemos a contribuição do terreiro do Gantois, sobre a nigeriana Maria Júlia da Conceição, bisavó de Maria Escolástica da Conceição Nazareth, ou Mãe Menininha dos Gantois.

Na unidade 2, o tema desenvolvido foi “Festas religiosas” articulando as festas com os diferentes calendários, baseados nas mudanças da natureza e/ ou religiosos, como: o gregoriano, o calendário iorubá Kójoḍá (Benin), o Hindu chamado de Panchang ou Panchanga, o islâmico ou hegírico e o indígena do povo Kalapalo, destacando que diferentes sociedades organizavam formas de celebrar os acontecimentos da vida, do seu cotidiano, de suas crenças e festividades, uma forma de aproximar os povos aos seus sagrados e apresentamos o kuarup, o Ramadã, o Vodum Daomeano e o Festival Holi.



O segundo trimestre, na unidade 3, abordou-se a temática de linguagens sagradas através das linguagens em Kemet Medu Neter, as pinturas rupestres, os grafismos dos Wajãp, as dançarinas celestiais, Apsarás, até chegarmos nos livros sagrados como a Torá, o Alcorão, a Bíblia, o livro de Mórmons, o livro dos Espíritas, o Vedas, o Dhammapada, o Sutra de Lótus. Na unidade 4, o tema foi narrativas religiosas, que diferenciou o que é conto, fábula e lenda, tratado a partir das religiosidades.

No terceiro trimestre, ainda em construção, será sobre mitos nas organizações religiosas e ancestralidade e tradição oral.

A proposta para o 5º ano é que em cada unidade seja abordada a diversidade cultural e religiosa do Brasil e do mundo, e que nossos estudantes possam ter um espaço de conhecimento privilegiado da vasta cultura que envolve as culturas religiosas no mundo.

4. Resultados e Discussão

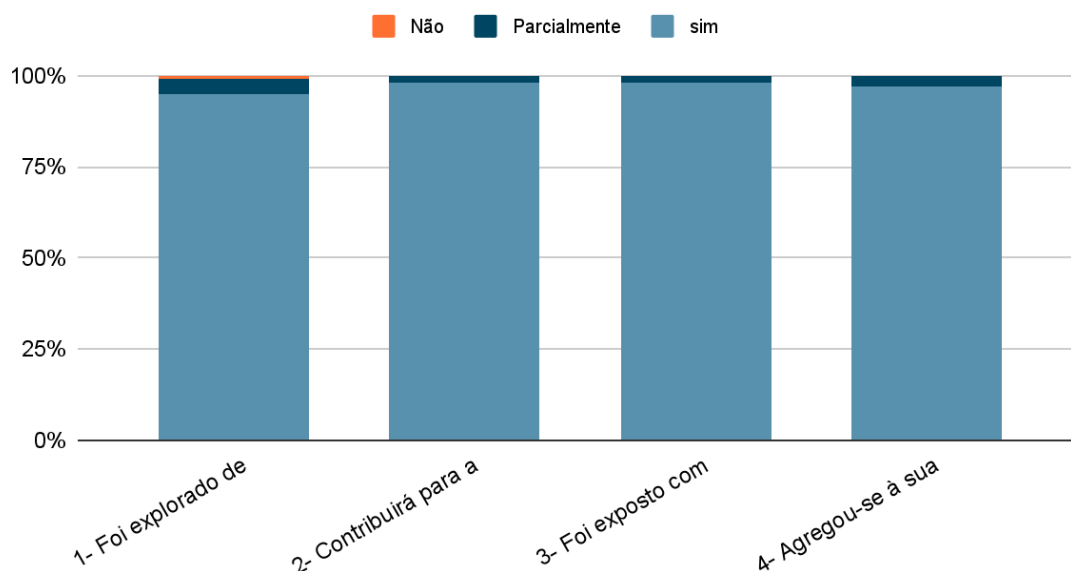
O alcance do seminário continua reverberando. Nas reuniões pedagógicas das unidades tem-se discutido sobre seus encaminhamentos e ações, Hooks(2020) nos diz que é através desse diálogo que teremos êxito.

Vislumbrando um futuro de paz e justiça globais, devemos todos nos dar conta de que a colaboração é a prática mais efetiva para permitir que todas as pessoas dialoguem juntas, para criar uma nova linguagem de parceria comunitária e mútua. (HOOKS, 2020, p. 58)

Vislumbrando esse futuro, os partícipes do seminário que responderam a avaliação, apontaram em sua esmagadora maioria que as discussões e os encaminhamentos ali abordados irão colaborar com sua prática diária, tanto dentro como fora das unidades educacionais, como podemos ver no gráfico abaixo:



Gráfico 5- Feedback do seminário



Fonte: SMED, 2023

Quanto aos questionamentos, foram os seguintes: 1- Foi explorado de forma satisfatória? 2-Contribuirá para a sua atuação na Unidade? 3-Foi exposto com propriedade? 4-Agregou-se à sua formação pessoal/profissional? Percebemos o quanto é importante o tema e espaços de diálogo sobre a temática.

Quanto ao material estruturado, ainda está em sua versão preliminar e será encaminhado para a última revisão para impressão, mas segue alguns relatos dos professores(as) que estão fazendo uso deste: Respondente 1: *“O material é excelente e de muita ajuda aos profissionais que atuam com esse componente curricular”*; Respondente 2: *“Parablenzo a todos os envolvidos pelo trabalho e iniciativa apresentada”*; Respondente 3: *“certamente contribuirá para o processo de aprendizagem dos nossos estudantes”*.

5. Considerações Finais

O Seminário sobre Racismo e Intolerância Religiosa, juntamente com a criação do material estruturado de Ensino Religioso, representa um passo significativo na promoção da educação antirracista e no respeito à diversidade religiosa e cultural.

A importância da pluralidade religiosa no Ensino Religioso laico foi enfatizada como uma ferramenta para combater preconceitos, estereótipos e discriminações. O material estruturado desenvolvido em conjunto com os professores da rede busca respeitar a diversidade de crenças e culturas, promovendo uma aprendizagem significativa.



Em última análise, essa abordagem educacional visa criar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diversidade religiosa e cultural seja valorizada e respeitada. A persistência na promoção da educação em torno do fenômeno religioso é essencial para alcançar esse objetivo, bem como construir um futuro mais harmonioso e igualitário.

Referências

BRASIL. *Lei federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. *Lei federal nº 14.532/2023 altera a Lei nº 7.716/ 89 e tipifica como crime de racismo a injúria racial*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm. Acesso em: 22 ago. 2023

_____. *Lei federal nº 9475/97 que altera a lei nº 9394/96 e estabelece as leis de diretrizes e bases da educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm#:~:text=%22Art.,vedadas%20quisquer%20formas%20de%20proselitismoAcesso em: 22 ago. 2023

_____. *Lei federal nº 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 ago. 2023

_____. *Lei federal nº modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 22 ago. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 2017.

CORTELLA, Mario Sergio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução BhuviLibanio. São Paulo: Elefante, 2020



SANTOS, Carlos Alberto Ivanir dos; DIAS, Bruno Bonsanto; SANTOS, Luan Costa Ivanir dos.
II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe. – 1. Ed. – Rio de Janeiro; CEAP, 2023 Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384250> Acesso em: 22 ago. 2023



A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO.

Rubens Dornelas da Silva⁴⁹

Alexandre Camelo Tavares⁵⁰

Resumo: A presente pesquisa tem como objeto de estudo a Formação Docente do Professor de Ensino Religioso (ER) e como ela acontece. Tem como objetivo propor uma reflexão sobre a formação dos docentes do ER nas escolas brasileiras, conhecendo o que diz a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trazem contribuições importantes ao processo de ensino-aprendizagem. O estudo constitui-se metodologicamente dos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, artigos, estudo das legislações vigentes sobre o ER. É importante valorizar o professor de ER e ter consciência que este profissional precisa aprender sobre todas as religiões, e não ensino de uma religião específica, como por exemplo: Budismo e/ou uma religião evangélica. Há necessidade de que o docente mostre aos alunos as religiões existentes sem causar proselitismo, ou fazê-los ter fé ou acreditar em Deus. Faz-se necessário que se respeite a diversidade religiosa, bem como demonstrar que o professor pode ter uma religião fora da escola, mas dentro do espaço escolar ele tem que agir só por meios acadêmicos e científicos necessários para sua aprendizagem e desenvolvimento. Ainda há muitos preconceitos em relação às religiões de matrizes africanas e o docente de ER, precisa estar preparado para o enfrentamento dos obstáculos e dificuldades do cotidiano escolar. Para a formação docente dos professores de ER é necessário muito aperfeiçoamento, conhecimento e capacitação dentro da sua área.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino Religioso.

1. Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) aborda em seu artigo 33 sobre o ER nas escolas de ensino fundamental, indicando quem pode ou não lecionar o componente curricular nas escolas públicas.

⁴⁹ Doutorando em Ciências da Religião da PUC-Minas; Mestre em Ciências das Religiões-Faculdade Unida de Vitória; professor estatutário de ensino religioso de Vila Velha/ES; Pedagogo na rede municipal de Cariacica ES- diretor escolar. dornelasbr@yahoo.com.br

⁵⁰ Doutorando em Ciências da Religião da PUC-Minas; Mestre em Ciências das Religiões Faculdade Unida de Vitória/ES; Professor efetivo da Educação básica em duas na rede municipal de Vila Velha; atualmente diretor escolar. tavaresxandy@yahoo.com.br



É de suma importância que o docente tenha conhecimento de todas as religiões e tenha ciência que este componente não deve ser ensinado como dogma ou religião, não podendo assim, colocar um caráter religioso sobre ele em sala de aula, bem como não defender uma única religião. Portanto, é tão necessária a formação e capacitação do docente nesta área.

Aos docentes se faz necessário que se mostre aos alunos o respeito por todas as religiões cristãs e não cristãs. No Brasil, o catolicismo predomina na preferência da população e independentemente da preferência religiosa de nossos governantes somos um estado laico. Dessa forma, como um país com grande diversidade religiosa e cultural, o docente precisa se inteirar, conhecer e estudar todas as matrizes religiosas para que sejam transmitidas ao discente apenas as diretrizes científicas e acadêmicas.

O ER escolar não pode ter nenhuma relação com uma religião ou teologia específica, mas deve ser regido pelas ciências da religião, onde os discentes irão estudar a forma científica e histórica das religiões e os docentes não podem induzi-los a ter fé.

Este estudo busca mostrar como acontece a formação dos docentes do ER, e quem pode ensinar a disciplina, as normas e diretrizes que regem o Ensino Religioso nas escolas públicas.

Tendo como base a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e as Resoluções do MEC para o Ensino Religioso, surgiram alguns questionamentos tais como: Há políticas públicas voltadas para o ER? O ER é uma disciplina obrigatória? O que a LDB fala em relação ao ER nas escolas? Como se dá a valorização do docente de ER? Como acontece a formação dos professores de ER? Quem está habilitado a ensinar o ER?

Neste contexto, o objetivo deste estudo é explicitar a importância da formação do docente de ER, seu preparo cotidiano para trabalhar com a disciplina em sala de aula, com a diversidade de alunos, trabalhando a inclusão, com música, arte, dança etc. Há uma necessidade do preparo e conhecimento do docente sobre todas as religiões, demonstrando respeito e incentivando todos os alunos a terem respeito uns com os outros. Na medida do possível, preparar profissionais na área do conhecimento de Ciências da Religião para sua atuação na educação básica.

2. Metodologia

A metodologia empregada neste estudo incorporou uma abordagem abrangente que envolveu pesquisa bibliográfica, análise de artigos científicos e as legislações vigentes sobre o ER. Como campo de conhecimento, o ER é fundamentado no desenvolvimento de habilidades e competências tanto para o docente quanto para o aluno. Neste estudo, buscamos promover uma abordagem educacional em que tanto o professor quanto o



estudante desempenhem papéis ativos e colaborativos no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo assim para a construção sólida dos pilares educacionais.

3. O Ensino religioso e a Formação Docente

O Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96, no seu artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/97 alicerça e estabelece os princípios fundamentais da epistemologia e a pedagogia do ER, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, e também assegurando o respeito à diversidade religiosa e cultural, sem catequização ou proselitismo.

A Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 reconhece o ER como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 anos. (BRASIL, BNCC, 2017, P435) e a Resolução CNE/CEB nº 04/2010.

A Formação Docente do professor de ER segue os parâmetros dispostos no artigo 33 da LDB 9.396/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que foi denominada lei Darcy Ribeiro. A forma como acontece a formação docente é também importante, conforme destacado por Junqueira:

O Ensino religioso, enquanto disciplina, enquadra-se no padrão comum a todas as outras áreas do conhecimento, ou seja, tem como objeto de estudo: o fenômeno religioso; conteúdo próprio: conhecimento religioso; tratamento didático; didática do fenômeno religioso; objetivos definidos; metodologia própria; sistema de avaliação; inserção no sistema de ensino. O saber construído estabelece um pensamento decorrente no ensino e na aprendizagem (JUNQUEIRA, 2017, p.23).

Conforme sinalizado por Junqueira a importância do ER como uma disciplina que segue os padrões comuns a outras áreas do conhecimento, com seus próprios objetivos, conteúdos, metodologias e sistema de avaliação. Ele ressalta que essa disciplina desempenha um papel significativo na construção do pensamento e do conhecimento dos alunos no contexto educacional.

Destaca-se também que a LDB 9.394/96, fundamenta e rege a Educação brasileira, e afirma no artigo 1º que: “O Ensino religioso, disciplina da área de conhecimento da educação religiosa é parte integrante da formação básica do cidadão e da educação de jovens e adultos, é componente curricular de todas as séries ou todos os anos dos ciclos do ensino fundamental”. Ou seja, estabelece que o ER é uma disciplina da área de conhecimento da educação religiosa e é uma parte integral da formação básica do cidadão, abrangendo tanto os jovens quanto os adultos. Além disso, a lei determina que o ER é um componente curricular obrigatório em todas as séries ou anos do ensino fundamental, destacando assim sua relevância na educação brasileira.



Já a Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997 veio alterar o Art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a vigorar com a seguinte redação:

Artigo 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 a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão as entidades civis, constituídas pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Art.2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art.3º Revogam-se as disposições em contrário. (BRASIL, 1997)

A referida lei estabelece que o ER é uma disciplina de matrícula facultativa, ou seja, a participação dos alunos é opcional. Ele faz parte da formação básica do cidadão e deve ser ministrado durante o horário regular nas escolas públicas de ensino fundamental. Além disso, a lei garante que o ensino religioso deve respeitar a diversidade cultural e religiosa do Brasil, proibindo qualquer forma de proselitismo. Os procedimentos para definição dos conteúdos, habilitação e admissão de professores devem ser regulamentados pelos sistemas de ensino, que também devem consultar entidades civis representativas das diferentes denominações religiosas na elaboração desses conteúdos.

O ER é um componente curricular, fazendo parte do desenvolvimento e da formação cidadã. Sabemos que o Estado brasileiro é um estado Laico, ou seja, não tem religião definida ou determinada ou que deva ser seguida, e como tal, dada a sua diversidade religiosa em todo o seu território, deve respeitar as crenças e culturas de um povo, nação, região ou mesmo comunidade.

Para se lecionar o ER na rede pública de ensino, é necessário cumprir os requisitos mínimos estabelecidos na LDB, lei que regulamenta a educação brasileira. O estudo acadêmico sobre a religião se dá nas Ciências da Religião, considerando-se a religião como dogma onde seus fieis se inspiram para moldarem seus comportamentos na sociedade, acreditando que há algo de sobrenatural nela.

O ER e a Ciências da Religião não podem ser confundidos. O ER não é, e não pode ser de nenhuma religião específica. Os docentes que trabalham com este componente curricular não podem expressar sua religião, para que não se torne uma “catequese” ou doutrinação. O docente pode e deve exercer sua religião fora dos muros escolares e da sala de aula. Deve-se lembrar que é um professor de ER ou acadêmico/pesquisador em



Ciências da Religião e que suas proposições didáticas serão fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula.

Neste contexto, é salutar compreender que a disciplina de Ciências da Religião não estuda a teologia ou tampouco uma religião específica, ela parte do estudo das religiões. Deve-se fazer uma exposição acadêmica das religiões, mas não o ensino de uma religião específica.

De maneira singular, complexa e diversificada, esses fenômenos moldaram uma ampla gama de significados de vida e concepções sobre divindades, em torno dos quais floresceram cosmovisões, linguagens, conhecimentos, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, rituais, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. As múltiplas expressões dos fenômenos religiosos desempenham um papel integral no rico substrato cultural da humanidade." (BRASIL, 2017, p. 436).

Destaca-se que o Brasil é um estado laico, ou se declara como tal (sabemos que a realidade é outra). Não segue uma religião estatal, apesar de que o cristianismo é o que impera em todo o país, e mesmo assim, ainda existem muitos preconceitos em relação às religiões de matrizes africanas e outras minoritárias. Temos que tratar todos com igualdade e equidade, respeitando as especificidades de cada um, dentro do seu contexto social e cultural. Portanto, o docente de ER não deve levar nenhum estudante à fé, mas que tenha uma compreensão científico-acadêmica da religião como fenômeno religioso (histórico, social, cultural, psicológico, etc.).

Com relação a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no que tange ao ER, compreende-se que: "O ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural". (BRASIL, 2017, p.438). Enfatiza que a formação do ser humano é um processo dinâmico que ocorre dentro de um contexto histórico e social específico. Destaca que os indivíduos constroem suas identidades por meio de interações contínuas com o ambiente ao seu redor. Isso envolve tanto a absorção de elementos culturais existentes quanto a criação de novos elementos culturais por meio de suas ações e contribuições, ou seja, a identidade e a cultura de uma pessoa são moldadas por um constante e interminável processo de interação e influência mútua entre o indivíduo e o mundo ao seu redor.

Junqueira (2009, p. 21-23) sinaliza que:

A identidade do Ensino Religioso, construída inicialmente pelas legislações, também pode ser compreendida pelos esforços em estabelecer uma política de formação. A década de noventa do século passado é com certeza, um período que marca esse percurso.

Na passagem citada, Junqueira (2009) aponta para a construção da identidade do ER, que se desenvolveu a partir das diretrizes legais e das iniciativas de políticas



educacionais. O autor sugere que as leis e regulamentações desempenharam um papel fundamental na definição do papel e do propósito do ER nas escolas brasileiras. Além disso, ele destaca que a década de 1990 foi particularmente significativa nesse processo.

Durante essa década houve um esforço para estabelecer políticas de formação de professores e diretrizes curriculares mais claras para o ER. Isso contribuiu para a consolidação da identidade da disciplina, estabelecendo princípios e diretrizes que moldaram a maneira como o Ensino Religioso é ensinado e compreendido nas escolas. Em resumo, Junqueira aponta para a importância das políticas educacionais, particularmente na década de 1990, na definição e consolidação da identidade do ER no contexto da educação brasileira.

Quando estudamos as legislações e leis estabelecidas verificamos que o ER está inserido no contexto da educação nacional e grandes esforços têm sido empenhados para a formação docente nesta área curricular. Necessita-se que as instituições escolares tenham consciência da relevância e importância de um professor qualificado para este componente curricular, dentro da área da ciência das religiões, ajudando assim os discentes a resolverem situações cruciais à vida e desenvolvendo sua religiosidade.

O docente de ER tem sua formação de forma interdisciplinar, ou seja, integrada às outras disciplinas, onde vai permitir a ele ter uma visão ampliada das demais temáticas trabalhadas em sala de aula, permitindo que ele tenha conhecimento dos acontecimentos do dia-a-dia da escola.

Para Corrêa (2006), o ER tem como função formar homens mais religiosos no que diz respeito à formação de valores de cada um. O professor de ER tem que respeitar e buscar entender o que acontece dentro e fora das religiões.

Atualmente, os docentes precisam ter motivação e estar estimulados em seu trabalho, investindo sempre no seu desenvolvimento profissional, individual, coletivo, visando melhorar a qualidade profissional.

Os PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso) trouxeram um marco histórico para diversidade cultural religiosa, ficando claro que as escolas não podem ser ambientes de doutrinas religiosas, sendo também um ambiente de socialização uns com os outros, acontecendo a troca de conhecimentos e saberes, trazendo uma troca de experiência.

Os PCNER apresentam cinco (5) eixos temáticos e organizadores dos conteúdos para alcançar os objetivos propostos pelo componente curricular:

Culturas e Tradições Religiosas (filosofia da tradição religiosa; história da tradição religiosa; sociologia da tradição religiosa; psicologia da tradição religiosa); Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais (revelação; história das narrativas sagradas; contexto cultural; exegese); Teologias (divindades; verdades de fé; vida além da morte); Ritos (rituais; símbolos);



espiritualidades); Ethos (alteridade; valores; limites). (PCNER,1997, p. 50-56)

A disciplina de Ciências da Religião nas faculdades brasileiras tem uma trajetória marcada por avanços significativos ao longo das últimas décadas. Inicialmente, o ER no Brasil estava principalmente ligado à catequese e à promoção do catolicismo, refletindo uma forte influência da Igreja Católica no sistema educacional.

No entanto, a partir da década de 1930, com a influência da Escola Nova e da Reforma Capanema, houve uma abertura gradual para a diversificação religiosa e para o estudo acadêmico das religiões no contexto educacional. Nesse período, a formação de professores para o ER ainda carecia de diretrizes específicas.

A década de 1970 foi um marco importante, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, que estabeleceu que o ER deveria ser ofertado nas escolas públicas, reconhecendo-o como componente curricular. No entanto, as diretrizes para a formação de professores nesse campo ainda não estavam bem definidas.

A consolidação da disciplina de Ciências da Religião nas faculdades brasileiras ocorreu principalmente a partir dos anos 1990. Nesse período, várias universidades começaram a oferecer cursos de graduação em Ciências da Religião ou licenciaturas em Ensino Religioso, proporcionando uma formação mais especializada para os futuros professores da disciplina. Esses cursos buscavam não apenas preparar os professores, mas também promover a pesquisa acadêmica no campo das Ciências da Religião.

Além disso, ao longo dos anos, houve um crescente reconhecimento da diversidade religiosa no Brasil, impulsionando a necessidade de uma abordagem mais pluralista e inclusiva no ER. Isso também contribuiu para a expansão dos estudos em Ciências da Religião, que se tornaram um campo de pesquisa acadêmica mais robusto e aberto a diversas perspectivas teóricas e metodológicas.

Atualmente, a disciplina de Ciências da Religião nas faculdades brasileiras desempenha um papel fundamental na formação de professores, na pesquisa interdisciplinar sobre religião e na promoção de um diálogo mais amplo sobre a diversidade religiosa e a cultura no país.

4. Considerações Finais

Destaca-se a importância da formação acadêmica em Ciências da Religião para os professores de ER, conforme previsto na legislação educacional. É enfatizado que o docente não precisa ser religioso ou pertencer a uma religião específica, mas deve abordar o ensino de forma científica e acadêmica, respeitando a diversidade religiosa dos alunos.



A transição histórica é destacada, onde no passado não havia requisitos formais para o ER, mas hoje, em um Estado laico, a formação acadêmica é essencial para preparar cidadãos críticos e compreensivos em relação aos fenômenos religiosos. Os PCNER são mencionados como um marco importante, impulsionando a criação de cursos de graduação e licenciaturas em Ciências da Religião.

Finalmente, enfatiza-se a necessidade contínua de atualização e aperfeiçoamento por parte dos profissionais de ER, visando preparar os alunos de forma pedagogicamente pluralista, reconhecendo o fenômeno religioso como uma construção histórico-cultural fundamental.

Referências

BRASIL. *Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasileira, DF, 23 DEZ. 1996. P.27833.

_____. *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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jul. 1997. p.15824.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EL_EF_110518_versaofinal_site.pdf

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Brasília: MEC, 2023.

CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez. *Concepções dos professores sobre o sagrado: Implicações para a formação docente*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 2 Ed. São Paulo: AM Edições, 1997. Disponível em: <https://fonaper.com.br//institucional/concepção-de-ensino-religioso-nofonaper-trajetórias-de-um-conceito-em-construção> acesso em 06 de jul. 2023.

JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). *O Sagrado: Fundamentos e conteúdo do Ensino Religioso*. Curitiba: Ibpex, 2009.

JUNQUEIRA, Sergio. *Ensino Religioso: Aspecto Legal e Curricular*. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2017.



BRASIL. *Resolução Nº 5, de 28 de dezembro de 2018*. Disponível em: mec.gov.br/componente/contente/article?id=59331. Acesso em 06 de jul.2023.



A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO:

A AUTORIA DE CONTEÚDO FRENTE AOS DESAFIOS DA DIVERSIDADE DE CRENÇAS

José Tadeu de Almeida⁵¹

Sandro Silva Araujo⁵²

Resumo: Este estudo pretende destacar algumas reflexões a respeito do itinerário formativo de docentes em Ensino Religioso – paralelamente à formação em Teologia e áreas correlatas – a partir do processo de Ensino à Distância (EAD), enfocando a oferta e elaboração e conteúdos didáticos para este público discente. Seu objetivo, portanto, é o de analisar demandas e produção destes materiais, destacando as oportunidades e limitações potenciais à produção destes conteúdos no tempo presente. A metodologia adotada é a de uma pesquisa descritiva, que visa estabelecer um entendimento com características qualitativas com base na experiência dos autores e em alguns indicadores relativos à Educação Superior. Esta pesquisa evidencia que as competências do professor autor (‘conteudista’) devem compreender variáveis distintas no percurso de criação deste conteúdo didático, enfocando o respeito à diversidade e a não-confessionalidade de seus materiais, mesmo em relação a instituições confessionais, oportunizando a formação docente de uma forma plural e inclusiva.

Palavras-chave: Ensino à Distância; material didático; autoria; Teologia; Ensino Religioso.

1. Introdução

Este trabalho enfatiza, como temática principal, os processos de elaboração de conteúdo didático (livros, videoaulas, material avaliativo) para cursos superiores na modalidade de Ensino à Distância (EAD) direcionados a áreas das Ciências Humanas, como a Teologia, as Ciências da Religião e, em particular, aos percursos formativos para o Ensino Religioso. Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa é o de destacar algumas tendências observadas em relação às demandas de material didático e de alguns aspectos

⁵¹ Doutor em História Econômica pela FFLCH-USP. Atua como autor de materiais didáticos. Contato: josetadeu_almeida@yahoo.com.br.

⁵² Especialista em Psicologia. Professor da Universidade São Francisco (USF). Contato: sandro.professor@yahoo.com.



relativos a estes conteúdos no tempo recente (décadas de 2010 – 2020), utilizando a produção referenciada dos autores como elemento condutor destas reflexões.

Consequentemente, é possível estabelecer alguns objetivos secundários sobretudo a respeito de uma discussão sobre o alinhamento destes materiais ao status confessional (ou não-confessional) destas instituições, paralelamente à necessidade de observância a requisitos de grade curricular e processos avaliativos institucionais, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Assim sendo, esta pesquisa procura destacar a 'base' deste processo formativo no âmbito EAD, a partir da oferta de material didático institucional, enfatizando as oportunidades e limitações destes mecanismos que demandam a contratação e as obrigações de professores-autores (também conhecidos como 'conteudistas') na elaboração e curadoria destes produtos, que dão suporte aos professores-tutores e orientam os alunos na consolidação de referências e conhecimentos na formação profissional para o Ensino Religioso.

Portanto, a reflexão sobre a produção e curadoria de materiais didáticos na área de Ensino Religioso se justifica à medida que este processo impacta todo o percurso formativo destes profissionais, conhecimentos apreendidos por estes conteúdos (físicos e/ou interativos); o respeito à pluralidade irá, certamente, impactar em possibilidades de mobilização destes saberes em diferentes contextos e circunstâncias, possibilitando melhorar as chances a inserção destas pessoas no mercado de trabalho.

A metodologia adotada para este estudo se orienta a partir de uma pesquisa descritiva, a qual pretende correlacionar uma fundamentação teórica a respeito dos aspectos da criação de material didático e uma abordagem prática/objetiva, apresentando conceitos e temáticas sistematicamente demandadas pelas IES e demais empresas de Educação Corporativa ('*Edtechs*') na área do Ensino Religioso.

Em virtude deste método de estudo, o trabalho se divide em quatro partes: na sequência desta introdução, será realizada uma breve discussão sobre os aspectos da formação docente e da produção de conteúdo didático, destacando autores e contribuições relevantes sobre o assunto. O terceiro tópico, por sua vez, irá apresentar alguns dados relativos a esta produção realizada pelos autores a partir de 2016, demonstrando a aceleração na demanda por cursos voltados à temática teológica e elementos conexos, com algumas considerações finais.

2. Fundamentação teórica

A dinâmica do EAD é uma realidade consolidada no Brasil: com efeito, esta modalidade se desenvolve no país nas primeiras décadas do século XX, por meio de cursos por correspondência e escolas profissionalizantes que ampliam as condições de formação profissional, sobretudo fora dos centros urbanos (onde o acesso à formação técnica era



mais restrito), mas também nas regiões metropolitanas, onde a demanda por mão-de-obra especializada impulsionou o desenvolvimento destas instituições educacionais (HERMIDA; BONFIM, 2006)

No século XXI, os sistemas EAD migraram para a internet, com o aproveitamento de metodologias já consolidadas, mas que eram disponibilizadas em outros suportes (videoaulas, apostilas, material escrito), aproveitando também a interatividade comum ao ambiente virtual, com a implementação de tecnologias focadas ao contexto educacional, como o *Design Thinking*, o *Storytelling* e a *gameficação*. Vale dizer, o momento atual explora estas competências e as aprofunda, com o apelo à realidade virtual, ao ‘metaverso’ e a Inteligência Artificial (IA) (TORI, 2022; CHAGAS, 2022).

Neste contexto, o aumento na demanda por cursos EAD no Ensino Superior se estabelece a partir das conveniências inerentes ao seu próprio perfil (com o acesso em praticamente qualquer ambiente), com uma relativa democratização mediante a oferta de cursos de valor (mensalidade) geralmente inferior aos custos presenciais; cumpre destacar, ainda, que o advento da pandemia da Covid-19 impulsionou objetivamente este segmento, o qual se capilariza em todas as faixas de renda e apresenta altas sustentadas no número de matrículas nos últimos anos (BOEHM, 2022; CALDERARI, VIANA, MENEGHETTI, 2022).

Os sistemas EAD são particularmente oportunos para os profissionais da área docente já atuantes no mercado, e que necessitam obter formação especializada, por força da legislação ou por interesse próprio; neste caso, as IES vêm desenvolvendo cursos focados em disciplinas e componentes curriculares para atender a esta exigência, como por exemplo, em relação ao Ensino Religioso. Vale dizer, a formação de professores pelas plataformas EAD oportuniza o acesso praticamente universal (evidentemente, condicionado às condições de matrícula) a centros de ensino, abrindo espaço para uma formação especializada, que pode transcender a abrangência da formação confessional, restrita aos centros catequéticos e escolas de formação eclesial (CARMO; FRANCO, 2019).

Entretanto, a dimensão holística desta iniciativa (no sentido de realizar estudos plurais e interdisciplinares) passa pela competência do professor-autor no contexto da elaboração de seu conteúdo, o qual será utilizado pela Instituição de Ensino Superior (IES) e seus professores-tutores, que, eventualmente, podem ter formação distinta da área de Ensino Religioso (RIBAS, 2019; SENO, FRANCO, 2009).

A autoria de material didático para EAD deve ser desenvolvida a partir de um enfoque quádruplo, no qual o professor autor (‘conteudista’) deve ter o aluno como elemento-chave, porém deve ainda considerar a necessidade de um conteúdo suficientemente específico para o atendimento das demandas da instituição, paralelamente à intermediação do professor-tutor que, em muitos casos, não tem uma formação inteiramente alinhada ao conteúdo programático da disciplina. Vale dizer, os conteúdos de um componente curricular poderão ser utilizados em outras disciplinas, de



modo que o material deve possuir a maior independência possível entre suas unidades de aprendizagem – situação esta que é mais frequente para *Edtechs* que oferecem disciplinas e cursos ‘fechados’ em EAD (FILATRO, 2022).

Analogamente a estas circunstâncias, a produção de conteúdo didático para a formação de docentes se concentra no atendimento a demandas formativas na área da Educação, em centros de estudo confessionais e não-confessionais; a contratação do professor-autor se dá a partir da cessão da ementa do curso, a partir da qual se delineiam o plano de ensino e a execução do material em si (FILATRO, 2023). Cabe, portanto, observar algumas particularidades destes conteúdos para identificar padrões e tendências que repercutem nos processos formativos em Ensino Religioso.

4. Resultados e Discussão

A elaboração de conteúdo didático se popularizou nos últimos anos como uma rotina laboral baseada em contratos por obra, na qual as instituições e empresas dão preferências a autores que atuem com identidade de Pessoa Jurídica (PJ); eventualmente, a produção de conteúdo é vista como uma complementação de renda ou como ocupação provisória. As rotinas de elaboração, por sua vez, envolvem a produção do plano de ensino e a escrita / gravação do conteúdo em si. Neste sentido, cabe analisar o perfil de algumas ementas relativas a disciplinas voltadas à formação em Ensino Religioso: este conteúdo revela os objetivos e interesses das instituições sobre o material a ser oferecido, em cursos presenciais, semipresenciais ou online.

Um primeiro exemplo pode ser apresentado a partir de uma disciplina voltada ao curso de Ensino Religioso. Sua ementa apresenta os conceitos a serem abordados nas Unidades de Aprendizagem:

Análise dos elementos religiosos que constam nas diversas manifestações religiosas. A dimensão simbólica dos ritos. A vivência do sagrado com o recurso ao simbólico. O simbolismo religioso nas populações. Os cultos, narrativas e o seu simbolismo. Os ambientes de vivência do sagrado. Os dogmas, conceitos ortodoxos e heresias.

Nesta disciplina, os requisitos para a elaboração do conteúdo observam uma dinâmica de pluralidade: em que pese o fato da IES não ser confessional, há uma abertura relevante ao professor autor para discutir conceitos teológicos e antropológicos sobre o fenômeno religioso e suas repercussões; deste modo, foi possível conjugar elementos de diferentes matrizes religiosas para a compreensão de temáticas relativas aos cultos, crenças e rituais, destacando ainda a importância do simbolismo religioso e suas expressões.

Uma segunda disciplina para o curso de Ensino Religioso, de uma faculdade não-confessional, destaca a seguinte ementa:



Análise das características das populações africanas e sua relação com as crenças religiosas. Diversidade étnica e as matrizes de culto africanas. A presença das religiões cristã e islâmica na África. A presença e a influência das religiões de matriz africana no campo religioso brasileiro. O Candomblé e a Umbanda e seus espaços do sagrado.

Cabe observar que, neste caso, os requisitos de elaboração pretendem atender os requisitos da Lei 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de temas de História da África e suas culturas no contexto da Educação Básica. A dimensão do Ensino Religioso, portanto, é diretamente influenciada por esta determinação, a qual deve ser desenvolvida também sob uma perspectiva plural: o professor autor procurou enfatizar as religiões de matriz africana não como simples elementos de sincretismo, mas como parte de um conjunto de cosmogonias e tradições que revelam a diversidade cultural entre as comunidades, em um processo de resistência e simbiose entre as religiões abraâmicas e as religiões primais do continente africano.

Por fim, uma disciplina na área de Liturgia é estruturada do seguinte modo:

Conceitos, história e definições relativas à liturgia. A dimensão litúrgica no mundo medieval. Sessões conciliares e a liturgia. As mutações da liturgia no cisma do oriente, na Reforma Protestante e na Contrarreforma. Expressões litúrgicas no mundo moderno. Sacramentos e atos litúrgicos em crenças e tradições distintas. Repercussões do Concílio Vaticano II. Dimensões da liturgia no continente latinoamericano. A liturgia frente a seus desafios atuais.

Neste caso, pode-se observar um viés objetivo para a reflexão de temáticas associadas às expressões do catolicismo: a reflexão sobre a Liturgia deve ser pensada tomando-se a religião católica como referência, no entanto, com algum espaço para a discussão sobre as características do serviço litúrgico (*leithón-érgon*), uma vez que tais atos são realizados por membros do povo precisamente em favor deste povo; cumpre destacar, ainda, que neste caso a identidade cristã da IES (embora não objetivamente confessional) caracteriza um enfoque maior sobre as expressões do culto católico.

5. Considerações Finais

A produção de conteúdo didático para EAD observa uma série de oportunidades e desafios relevantes. Em primeiro lugar, é preciso pontuar que este segmento apresenta transformações relevantes para o contexto atual: a produção de conteúdo didático se reorganiza a partir de um contexto onde atores desenvolviam produtos junto a editoras (eventualmente recorrendo a *ghost writers* e outros auxiliares) para um modelo onde autores trabalham isolados e de forma independente, sob supervisão de designers instrucionais vinculados à IES ou à *Edtech* contratante, com a cessão definitiva dos direitos autorais a estas instituições, que reproduzem continuamente o conteúdo em levas sucessivas de estudantes e ingressantes no Ensino Superior.



Da mesma forma, a produção de material didático em Ensino Religioso deve ser desenvolvida de modo a explicitar a diversidade cultural e o respeito à liberdade religiosa: ainda que a IES apresente uma natureza confessional, é indispensável associar elementos relativos a diferentes tradições religiosas para facultar uma compreensão plena do discente (e futuro docente), contribuindo assim para a formação de Ensino Religioso. Vale dizer, ainda que o professor autor assuma uma determinada filiação religiosa, tal circunstância poderá ser mobilizada para contribuir para os saberes a serem apresentados, mas não poderá ser usada para destacar ou justificar posturas doutrinárias, primando pelo respeito às diferenças e à diversidade.

Referências

BOEHM, Camila. Matrículas no Ensino à Distância cresceram no primeiro ano da pandemia. *Agência Brasil*, 14. Jun. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-06/matriculas-no-ensino-distancia-cresceram-no-primeiro-ano-da-pandemia>. Acesso em 02 set 2023.

CALDERARI, Egon Bianchini; VIANNA, Fernando Rreseti Pinheiro Marques; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Professores o tempo todo: um estudo sobre as condições materiais, físicas e psicológicas de docentes no Ensino Superior durante a pandemia do Covid-19. *Revista Eletrônica de Administração*, vol. 28, n.2, Porto Alegre, Mai/Ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rEAD/a/6HvcGBsDyvvzNFMMSDrvGsww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 set 2023.

CARMO, Renata Oliveira de Souza; FRANCO, Aléxia Pádua. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na Educação à Distância. *Educação em Revista*, n. 35, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TZ4tvzTmptK8DBmcBzML6Pb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 set 2023.

CHAGAS, Ivan. Produção de Conteúdo Educacional: Aprenda como se tornar um produtor de conteúdo educacional. Online: Editora Poly, 2022.

FILATRO, Andrea. *Data Science in Education*. Online: Lettera Editorial, 2022.

FILATRO, Andrea. Cómo preparar contenidos para la educación a distancia: Guía rápida para profesores y expertos en contenido. Online: Lettera Editorial, 2023.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A Educação à Distância: história, concepções e perspectivas. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.esp, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em 02 set 2023.



RIBAS, Fernanda Costa. Mediação pedagógica: o papel dos professores tutores no fornecimento de feedback em um curso de Letras-Inglês EAD. In: HASHIGUTI, Simone Tiemi; BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; RIBAS, Fernanda Costa (orgs). *Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância*. Uberlândia: EDUFU, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/kt2gz/pdf/hashiguti-9786586084245-07.pdf>. Acesso em 02 set 2023.

SENO, Wesley Peron; BELHOT, Renato Vairo. Delimitando a fronteira para a identificação de competências para a capacitação de professores de engenharia para o ensino a distância. *Gestão & Produção*, vol. 16, n.3, São Carlos, jul-set. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/gp/a/7hQzwY8s7hnDKDkyxn83hYc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 set 2023.

TORI, Romero. Educação sem distância: mídias e tecnologias na educação a distância, no ensino híbrido e na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.



A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR-APRENDIZ: TORNANDO-SE UM PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO

Adilson Skalski Zabiela⁵³

Resumo: O estudo em foco mergulha na evolução pessoal e profissional de um educador no contexto do ensino religioso. Originário de uma família kardecista e educado em instituições religiosas, o autor trilhou um caminho de intensa busca espiritual e acadêmica, culminando em sua formação em Ciências da Religião pela UFSM. Através de uma abordagem metodológica detalhada, o trabalho destaca os desafios, aprendizados e transformações vivenciados, desde suas raízes familiares até sua formação acadêmica inconclusa e subsequente postura agnóstica. A pesquisa revela a importância de experiências e leituras pessoais na moldagem de sua identidade e escolhas profissionais. Além disso, o estudo ressalta a relevância de relatos autobiográficos na formação docente, servindo como referência para futuros educadores no campo do ensino religioso.

Palavras-chave: Trajetória; Professor-aprendiz; Ensino Religioso; Formação Docente; Prática Pedagógica.

1. Introdução

A trajetória de um educador no campo da religião e do Ensino Religioso é frequentemente moldada por vivências pessoais, crenças e formação acadêmica. No contexto apresentado, a influência de um ambiente familiar kardecista, a educação em instituições religiosas e uma formação filosófica parcialmente concluída são fatores determinantes. Estas experiências direcionaram a escolha pela graduação em Ciências da Religião pela UFSM.

A transição de uma perspectiva crítica em relação às religiões para uma postura mais respeitosa e empática é um marco significativo nesta formação. A importância de respeitar o espaço de crença alheio, evitando imposições, torna-se evidente. A dicotomia entre Ciências da Religião e Ensino Religioso apresenta desafios, exigindo uma transposição didática cuidadosa e um entendimento profundo das bases teóricas e metodológicas da Ciência da Religião.

⁵³ Doutorando em Educação pela ULBRA. Professor da Educação Básica do Município de Porto Alegre. Contato: adilsonzabiela@gmail.com



Contudo, observa-se que, em certos contextos, o professor de Ensino Religioso é percebido quase como uma figura mística, com expectativas de atuação como mediador espiritual ou psicológico. Esta visão pode ser atribuída a interpretações equivocadas sobre o papel desse educador. A formação em Ciências da Religião proporciona uma compreensão clara da identidade profissional, reforçando a necessidade de um diálogo fundamentado com a ciência da religião aplicada.

Além da formação formal, a trajetória é enriquecida por participações em eventos, grupos de discussão e interações com colegas da área. Estas experiências revelam a diversidade de perspectivas sobre o que significa ser um professor de Ensino Religioso no Brasil atual.

O objetivo deste trabalho é discutir a formação do professor de Ensino Religioso, refletindo sobre sua identidade profissional e a relação com a Ciência da Religião. A estrutura do texto segue uma abordagem teórica sobre a formação docente, focando especificamente no Ensino Religioso, e conclui com reflexões baseadas em experiências formativas.

2. Fundamentação teórica

2.1 Autobiografia na Formação Docente

A prática de escrever sobre a própria vida ou aprendizado não é recente. No entanto, a utilização da autobiografia como prática acadêmica ganhou destaque no Brasil a partir dos anos 90, marcando o que é referido como “a virada biográfica em Educação” (PASSEGI et al, 2011). A autobiografia acadêmica busca identificar nas trajetórias de professores aspectos como razões da escolha profissional, construção da identidade docente, relações com políticas educacionais, entre outros.

Temáticas recorrentes em relatos autobiográficos incluem o despertar para a profissão, relações intragrupo e intergrupos, processos de ensino-aprendizagem e exigências curriculares (GOODSON, 1992; SILVA, 2004). A autobiografia se distingue por abordar mais a perspectiva de como a formação afetou o indivíduo do que os conhecimentos adquiridos em si. Não busca uma “verdade” preexistente, mas sim como os indivíduos dão forma e sentido às suas experiências (PASSEGI et al, 2011).

A prática de escrever sobre a própria trajetória acadêmica contribui para uma comunidade que compartilha práticas, experiências e saberes. Esta tradição remonta aos Bildungsroman – romances de formação – do século XVIII e à hagiografia iniciada no século IV com as Confissões de Santo Agostinho. A escrita autobiográfica busca padrões de comportamento e contribui para a academia e a ciência, formando-se pela história do outro (DELORY-MOMBERGER, 2008).



2.2 Formação do Professor de Ensino Religioso

Pesquisas recentes sobre Ensino Religioso focam na formação do professor sob a ótica da área de formação, avaliando a relevância do curso de Ciências da Religião. Nóvoa (2014) destaca práticas correntes de escolha de profissionais para o magistério, onde muitas vezes a formação inicial em licenciatura é desconsiderada em favor de treinamentos rápidos.

A formação de professores de Ensino Religioso no Brasil muitas vezes segue uma lógica similar, onde cursos de aprimoramento são considerados suficientes para a docência. Esta prática, embora prática, não valoriza a identidade e formação sólida do profissional. A formação de professores de Ensino Religioso deve ser baseada em uma perspectiva inter-religiosa, focando no fenômeno religioso como construção sócio-histórico-cultural (SILVA & GABRIEL, 2019).

A Ciência da Religião, enquanto disciplina, busca um conhecimento histórico e sistemático sobre as religiões. O Ensino Religioso, como transposição didática desta ciência, visa formar cidadãos conhecedores das diferentes manifestações religiosas, promovendo respeito e tolerância. A formação do professor de Ensino Religioso no Brasil enfrenta desafios, incluindo a falta de orientações específicas e concursos específicos para a área (AMARAL, OLIVEIRA E SOUZA, 2017; CAETANO, 2007).

3 Metodologia

3.1. Abordagem Metodológica

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando-se de duas estratégias principais: revisão bibliográfica e autobiografia. Esta combinação permitiu uma análise profunda e reflexiva sobre a formação docente e o papel da autobiografia na educação.

3.2. Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica foi realizada com o objetivo de compreender o panorama atual da literatura sobre a formação docente e o uso da autobiografia na educação. Esta revisão permitiu:

- Identificar e analisar as principais tendências, desafios e oportunidades na formação docente.
- Compreender a evolução histórica e o papel da autobiografia na formação docente.



- Estabelecer um diálogo entre a literatura existente e as reflexões autobiográficas do autor.

Procedimentos:

- Seleção de Fontes: Foram selecionadas publicações acadêmicas, artigos, livros e teses relacionados à formação docente e autobiografia na educação.
- Análise Crítica: Cada fonte foi analisada criticamente, buscando identificar os principais argumentos, metodologias e conclusões.
- Síntese: As informações coletadas foram sintetizadas e organizadas de forma a construir um panorama coerente e abrangente sobre o tema.

3.3. Autobiografia

A autobiografia foi utilizada como uma ferramenta reflexiva para explorar as experiências pessoais do autor em relação à formação docente. Esta abordagem permitiu:

- Refletir sobre as experiências pessoais e profissionais do autor.
- Estabelecer conexões entre as experiências vividas e a literatura existente.
- Contribuir para a compreensão da formação docente a partir de uma perspectiva pessoal e única.

Procedimentos:

- Narrativa: O autor elaborou uma narrativa detalhada de suas experiências, desafios e aprendizados ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional.
- Reflexão: A narrativa foi analisada à luz da literatura revisada, buscando estabelecer conexões, contrastes e insights.
- Integração: A autobiografia foi integrada à revisão bibliográfica, proporcionando uma análise holística e enriquecida sobre o tema.

3.4. Considerações Éticas

Ao utilizar a autobiografia como método, o autor manteve a objetividade e a honestidade, evitando a superinterpretação ou a manipulação de eventos para se adequar a uma narrativa específica. Além disso, todas as fontes utilizadas na revisão bibliográfica foram devidamente citadas e creditadas, respeitando os direitos autorais e a integridade acadêmica.



4. Resultados e Discussão

4.1 O Agnosticismo Metodológico e a Ciência da Religião

A formação e prática do professor de Ensino Religioso demandam uma abordagem que vá além de uma simples leitura religiosa do cotidiano. A Ciência da Religião, em sua essência, adota o agnosticismo metodológico, que busca estabelecer uma distância entre o pesquisador e o objeto de estudo, neste caso, as manifestações religiosas (CUNHA, 2013). Esta abordagem é crucial para garantir uma análise imparcial e objetiva das práticas e crenças religiosas.

4.2 A Complexidade da Identidade do Professor de Ensino Religioso

A identidade do professor de Ensino Religioso é multifacetada e muitas vezes mal compreendida. Há uma série de expectativas, muitas vezes contraditórias, associadas a este papel. Estas expectativas podem se manifestar de maneira explícita ou implícita, através de julgamentos silenciosos ou expectativas não verbalizadas (CHAVES, 2017, p. 202). O autor reflete sobre sua própria identidade e posição dentro deste campo, questionando o tipo de cientista da religião que ele se tornará após a conclusão de sua formação.

4.3 A Necessidade de Clarificar o Papel do Professor de Ensino Religioso

A formação em Ensino Religioso não deve ser confundida com a formação para ser um líder religioso ou sacerdote. O objetivo principal é proporcionar uma educação crítica e reflexiva sobre as manifestações religiosas. No entanto, a falta de clareza sobre este papel tem levado a mal-entendidos e expectativas desajustadas. Por exemplo, algumas pessoas podem esperar que um professor de Ensino Religioso ofereça orientação espiritual em tempos de crise, como durante uma pandemia.

4.4 A Importância da Formação Baseada na Ciência da Religião

A formação do professor de Ensino Religioso deve estar firmemente enraizada nos métodos e critérios da Ciência da Religião. Esta formação é essencial para garantir que os professores possam abordar as religiões de forma imparcial e analítica, promovendo o respeito à diversidade religiosa e estimulando o diálogo inter-religioso.

4.5 Desafios na Percepção da Ciência da Religião no Brasil

No Brasil, existe uma confusão entre a Ciência da Religião e o Ensino Religioso. Alguns veem o Ensino Religioso como sinônimo de Ciência da Religião ou acreditam que a Ciência da Religião foi criada no Brasil exclusivamente para a formação de professores.



Esta percepção distorcida tem levado a uma desconexão entre a Ciência da Religião e sua aplicação prática no Ensino Religioso.

5. Considerações Finais

5.1 A Formação do Professor de Ensino Religioso: Desafios e Perspectivas

A trajetória formativa do professor de Ensino Religioso no Brasil é marcada por desafios, mas também por avanços significativos. A busca por uma identidade profissional que se alinhe à Ciência da Religião é crucial para garantir uma abordagem educacional crítica e reflexiva sobre as manifestações religiosas.

5.2 A Importância da Ciência da Religião na Formação Docente

A Ciência da Religião oferece ferramentas epistemológicas que permitem ao professor abordar as religiões de forma imparcial e analítica. Esta abordagem é essencial para garantir que o Ensino Religioso não se torne uma ferramenta de proselitismo ou imposição de crenças, mas sim um espaço de reflexão crítica sobre a diversidade religiosa.

5.3 O Papel do Professor de Ensino Religioso na Sociedade Contemporânea

Mais do que simplesmente transmitir conhecimentos sobre diferentes religiões, o professor de Ensino Religioso tem a responsabilidade de promover o respeito à diversidade, o diálogo inter-religioso e a construção de uma consciência crítica sobre as influências das religiões na sociedade. Este papel é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos.

5.4 Reflexões Pessoais e a Construção da Identidade Profissional

A jornada formativa do professor de Ensino Religioso é também uma jornada de autoconhecimento. Reconhecer e refletir sobre as próprias inquietações, crenças e valores é essencial para construir uma identidade profissional sólida e ética.

5.5 A Necessidade de Formação Contínua e Atualização Profissional

O campo das religiões está em constante transformação, assim como a sociedade em que estamos inseridos. Portanto, é essencial que o professor de Ensino Religioso esteja em constante atualização, buscando aprimorar seus conhecimentos e habilidades pedagógicas.

5.6 Conclusão

A formação do professor de Ensino Religioso no Brasil é uma jornada complexa, mas repleta de oportunidades para crescimento pessoal e profissional. A integração entre



a Ciência da Religião e a prática pedagógica é o caminho para uma educação religiosa crítica, reflexiva e inclusiva. O desafio é grande, mas a recompensa é a construção de uma sociedade mais justa, plural e respeitosa.

Referências

AMARAL, Jorge Cardoso; OLIVEIRA, Renato José de; SOUZA, Marcelo Ricardo de. Ensino religioso no Brasil: desafios e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, p. 261-280, 2017.

CAETANO, Marcelo Ayres. O ensino religioso nas escolas públicas: uma abordagem sociológica. In: *BASTOS, Maria Helena C. de O. et al. (orgs.). Formação de professores de ensino religioso: debates e perspectivas*. São Paulo: Paulus, 2007.

CHAVES, Paulo Ghiraldelli Jr. Ensino religioso e formação docente no Brasil: implicações teóricas e práticas. In: *BASTOS, Maria Helena C. de O. et al. (orgs.). Formação de professores de ensino religioso: debates e perspectivas*. São Paulo: Paulus, 2017.

CUNHA, Magali do Nascimento. O método agnóstico de pesquisa em ciências da religião. In: BURKERT, Walter (org.). *Iniciação à ciência da religião: panorama histórico, conceitos fundamentais e debates atuais*. São Paulo: Paulus, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*. UFMG 2004, 183 – 213. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf> Acesso em 10 de dez. de 2020.

DISSENHA, I. C. P., JUNQUEIRA, S. R. A. *Fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: Editora IESDE, 2015

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Diretrizes para capacitação dos educadores de ensino religioso*. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 1998.

JOSSO, M. C. *Experiência de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, M.C. Histórias de Vida e Formação: suas funcionalidades em pesquisa formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; HOLANDA, Ângela Maria R.; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Aspectos legais do ensino religioso: uma década de identidade. *Religião & Cultura*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 09-41, jan/jun. 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio. R. A.; BRANDENBURG, Laude E. e KLEIN, Remí. (Orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Vozes, 2017.



NÓVOA, Antônio. *Carta a um jovem investigador em Educação*. Conferência de abertura do XII Congresso de Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vila Real, Portugal, 11 de setembro de 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de e VICENTINI, Paula Perin. *Entre a vida e a formação: pesquisa(auto) biográfica, docência e profissionalização*. Educação em Revista, v. 34, n. 2, p. 369-386, 2011. Tradução. Disponível em: <<https://tinyurl.com/passegi1020>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís. *Essas coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas (auto) formadoras*. – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

SANTOS, R. O. dos. (2018). Ciência da Religião e transposição didática: compreensão e impacto no ensino religioso / Study of Religion and didactic transposition: understanding and impact on religious teaching. PLURA, Revista De Estudos De Religião / PLURA, Journal for the Study of Religion, 9(1, jan-jul), 30–55. Recuperado de <<https://revistaplura.emnuvens.com.br/plura/article/view/1477>> Acesso: em 10/12/2020.

SEMCREA (*Seminário Nacional de Formação de Profissionais de Ensino Religioso e Ciências da Religião*). Disponível em: <<https://congressos.pucsp.br/index.php/SEMCREA/2020/about>>. Acesso em: 20/12/2021

SILVA, Alfredo Moreira da; GABRIEL, Fábio Antônio. *A experiência da formação de professores de Ensino Religioso na Universidade Estadual do Norte do Paraná*. Revista Relegensthreikeia – UFPR, 2019. pp. 31 a 53. Disponível em: <https://www.fabioantoniogabriel.com/images/artigos/professores_USNP.pdf>. Acesso em 10/12/2020.

SILVEIRA, E. J. S. (2016). *Uma metodologia para as Ciências da Religião? Impasses metodológicos e novas possibilidades hermenêuticas*. Paralellus Revista De Estudos De Religião - UNICAP, 7(14), 073–098. Disponível em: <<https://www1.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/view/672>>. Acesso em: 10/12/2020.

SOARES, Magda. *Metamemória-memória: travessia de uma educadora/Magda Soares*. – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

Stern, F. L. (2019). *A criação da área de avaliação ciências da religião e teologia na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*. ESPAÇOS - Revista De Teologia E Cultura, 26(1), 73–91. Recuperado de <https://itesp.emnuvens.com.br/espacos/article/view/62>



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

UFSM. *Curso de Licenciatura em Ciências da Religião*. Apresentação. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ufsmcr>>. Acesso em: 03/12/2020.

USARSKI, Frank. O caminho da Institucionalização da Ciência da Religião — Reflexões sobre a fase formativa da disciplina. *Religião & Cultura*, v. II, n. 3 (2003), pp.11-28.



CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E DIVERSIDADE RELIGIOSA: CAMINHOS PARA REFLEXÕES DOCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR

Rosa Amélia Menassa da Silva⁵⁴

Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES)

Resumo: Esse comunicado é o resumo de um artigo publicado em 2021, cujo objetivo parte da premissa que visa a aplicação do conhecimento da área das Ciências das Religiões para a promoção e respeito à diversidade religiosa no contexto escolar, não somente através da disciplina de Ensino Religioso, como garante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas em todas as outras áreas do conhecimento. Dessa forma, acredita-se que o princípio desse processo será através de orientações feitas aos docentes; considera-se que a forma mais eficaz será através da ressignificação da formação continuada já elaborada pelos órgãos competentes do sistema educacional, pois, mesmo com leis e currículos específicos que garantem respeito à diversidade religiosa, faz-se necessário orientar o discente quanto às suas práticas pedagógicas, devido à ampla diversidade religiosa presente nas escolas, visando evitar práticas proselitistas e assegurando a educação para a paz no âmbito escolar.

Palavras-chave: Ciências das Religiões, Diversidade Religiosa, Contexto Escolar.

1. Introdução

A área das Ciências das Religiões tem sido de grande valia para o conhecimento científico das manifestações e dos fenômenos religiosos presentes em diferentes culturas e sociedades. Assim, através da aplicação do conhecimento específico dessa área, acredita-se que a promoção necessária ao respeito à diversidade religiosa presente no contexto escolar ocorrerá gradativamente. Ações a esse respeito poderão ser direcionadas aos docentes através da ressignificação da formação continuada, já estabelecidas e direcionadas pelas redes de ensino. Elas devem ocorrer para os docentes de todas as disciplinas, e não somente a para os docentes da disciplina de Ensino Religioso

⁵⁴ Doutoranda em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, ES (FUV). Professora de Matemática e Pedagoga da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Vargem Alta, Estado do Espírito Santo. Contato: pedagoga.seme@gmail.com



Essa escrita procura manifestar a necessidade de direcionamentos pertinentes aos docentes, pautados na área das Ciências das Religiões, com o intuito de frisar a diversidade religiosa existente no contexto escolar, garantindo que o discente seja respeitado dentro das particularidades da sua crença religiosa, pois mesmo com leis/normativas que assegurem respeito à diversidade religiosa no âmbito escolar, faz-se necessário estimular reflexão do docente a esse respeito, considerando a diversidade religiosa presente no âmbito escolar. Destarte, o docente é importante para o processo evolutivo da sociedade, em seus conceitos e procedimentos. Portanto, deverá ser orientado para as particularidades do meio social em que está inserido.

2. Fundamentação teórica

A partir da Constituição Federal de 1988, a qual alavancou os direitos individuais e coletivos, entre eles estão o direito à diversidade religiosa, que estabeleceu no artigo 5º, inciso 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 suas liturgias” (BRASIL, 2019, p. 17).

Assim como a abordagem apresentada na Constituição Federal, foram surgindo as leis dentro do sistema educacional brasileiro, fazendo menção à diversidade religiosa em área específica do conhecimento. Como a Lei de Diretrizes e Base (LDB 9394/1996), que recebeu uma nova redação a partir da Lei 9.475/1997, em seu Artigo 33, que diz:

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 a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997).

Ou seja, através da disciplina específica de Ensino Religioso, a Lei de Diretrizes e Base assegura o respeito à diversidade religiosa no âmbito escolar. Porém, ocorre que, sendo o Ensino Religioso de matrícula facultativa, nem todos os estados ou municípios fizeram a inserção da disciplina na grade curricular, fazendo com que a diversidade religiosa ficasse esquecida. Dessa forma, a instituição escolar precisa direcionar ações a esse respeito, pois trata-se de um local com diversas manifestações religiosas. Nessa perspectiva, faz-se necessário que o corpo docente amplie o conhecimento em normativas educacionais que fazem menção a essa questão: a Lei de Diretrizes e Base (LDB), as



Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além de referências específicas sobre a área das Ciências das Religiões. Além disso, em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O documento aponta as demandas específicas do Ensino Religioso, aferindo conceitos já estabelecidos, porém apresentados de forma mais abrangente, considerando as particularidades do discente como ser humano e estabelecendo competências específicas do Ensino Religioso para a Educação Básica:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressuposto ético e científico, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (BRASIL, 2018, p. 434).

Dessa forma, em cada etapa do ensino foram apresentados elementos para serem desenvolvidos ao longo da vida escolar do discente, pois “O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades” (BRASIL, 2018, p. 434). Ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) procura direcionar os conteúdos a serem trabalhados com o apoio da área das Ciências das Religiões. Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura em Ciências da Religião são recentes, sendo aprovadas através da Resolução CNE/ CP Nº: 05, de 28 dezembro de 2018 (BRASIL, 2018). Mesmo assim, contribui para a implementação do respeito à diversidade religiosa, com abordagens pertinentes sobre as especificidades dos fenômenos religiosos.

Paralelo a todo esse contexto de leis, pesquisadores da área vêm trabalhando para que a disciplina de Ensino Religioso tenha os mesmos direitos e deveres das outras disciplinas no que diz respeito à composição da organização curricular e o sistema avaliativo. Porém, têm enfrentado muitos desafios, os quais vêm atrasando esse processo e dificultando o desenvolvimento de políticas públicas que possam dinamizar o desenvolvimento do respeito à diversidade religiosa no âmbito educacional. Contudo, o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), fundado no ano de 1995, vem contribuindo juntamente no avanço e na dinamização do Ensino Religioso, ampliando, através da promoção de seminários, fóruns, entre outros eventos que envolvem profissionais da área das Ciências das Religiões, reflexões acerca do desenvolvimento da disciplina nas unidades escolares e disseminando respeito à diversidade religiosa no contexto escolar. Vale destacar que:

O Fonaper, fundado no ano de 1995, em Florianópolis/ SC, é uma importante associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza (NOGUEIRA; ULRICH; SILVA, 2020, p. 35).



Nesse conjunto de leis em torno de uma diversidade que envolve religião, políticas públicas e governamentais, pesquisadores vêm tornando o cenário mais robusto, pois proporcionam reflexões que direcionam discussões em torno do crescimento do respeito à diversidade religiosa, principalmente no que tange às escolas, onde o público alvo são crianças e adolescentes, os quais estão em fase de desenvolvimento e formação de conceitos. Assim sendo, é mais eficaz para a solidificação do respeito a uma diversidade tão peculiar e antiga, a qual já provocou e continua provocando sofrimento em muitos indivíduos no contexto social em que estão inseridos, onde determinadas religiões eram/são impostas através do medo e chantagem, sem nenhuma permissão de questionamento por parte dos fieis. Todavia, com o crescimento em defesa do Ensino Religioso nas escolas, torna-se necessário refletir que a implementação da disciplina é um ponto de partida.

Assim, o Ensino Religioso possibilita à educação escolar tornando-se locus do diálogo em que pontos de vista divergentes concorram para a humanização das relações, por meio do diálogo, da compreensão das diferenças e do respeito que deve envolver as relações humanas. (CASTRO; BALDINO, 2020, p. 106).

Assim, o Ensino Religioso é um ponto de partida muito significativo na promoção do respeito à diversidade religiosa no contexto escolar. Porém, somente ele não dará conta do cenário atual em torno dessa diversidade nas escolas. Com acontecimentos pertinentes no decorrer dos anos, observa-se a necessidade do envolvimento de outros atores que possam contribuir no avanço do respeito à diversidade religiosa no âmbito escolar. Dessa maneira, com a presença da diversidade religiosa nas escolas e leis que resguardam o respeito a essa diversidade, deve-se direcionar políticas que contribuam no avanço de trabalhos junto aos docentes, com apoio da área de Ciências das Religiões, a qual poderá ampliar reflexões que possibilitem melhores caminhos para alavancar o respeito à diversidade religiosa no contexto escolar.

3. Metodologia

A natureza da pesquisa é qualitativa, com o objetivo de descrever especificidades no que se refere à diversidade religiosa no que concerne à reflexão docente, questões necessárias para desenvolver uma formação continuada acerca da temática desta diversidade, sob a perspectiva da conexão entre teoria e práxis, à luz do componente curricular de Ensino Religioso e conspirando premissas da área das Ciências das Religiões. Nesse sentido, serão abordadas questões acerca da formação para professores/as de Ensino Religioso, assim como suas especificidades e, na sequência, os outros componentes curriculares. A natureza da pesquisa é básica, objetivando uma pesquisa descritiva.

Quanto ao procedimento, está inclinado para a pesquisa documental e bibliográfica, onde foram examinados materiais acerca do tema em questão, assim como



análise de dados em torno de documentos referentes a menções sobre formações em normativas direcionadas pelo Ministério da Educação (MEC), vislumbrando o olhar para a área das Ciências das Religiões e, foco nos fenômenos religiosos, com premissas e abrangência voltada para aprofundamento científico, visando o campo social e cultural. Neste contexto, fazendo menção aos planejamentos dos professores/as para contemplar a conexão entre teoria e práxis e as demandas específicas com relação ao componente curricular de Ensino Religioso no que se refere à organização curricular de estados e municípios. Nesse ínterim, focando em leis, decretos, portarias e pareceres, no que tange a formação continuada sobre diversidade religiosa e a reflexão docente.

Ademais, como o artigo busca reflexões docentes no contexto escolar, acerca da temática sobre diversidade religiosa, demonstra um trajetória descritivas em torno de intervenções alicerçadas na área de Ensino Religioso, visando metas e estratégias para ressignificar/direcionar a formação continuada sobre diversidade religiosa e na perspectiva de práxis contemporâneas, conjuntamente aborda uma pesquisa-ação, propiciando visibilidade entre a teoria e a práxis docente. No pano de fundo dessa pesquisa, está a área das Ciências das Religiões, objetivando replicar ações em prol do respeito à diversidade religiosa.

4. Resultados e Discussão

Nota-se que, através do viés da área das Ciências das Religiões, torna-se possível proporcionar reflexões para os docentes acerca do respeito à diversidade religiosa. Além de levar tais profissionais a aumentar a probabilidade de enriquecer o conhecimento referente a diferentes esferas religiosas, as quais podem tornar-se perceptíveis no âmbito escolar, trazendo benefícios e questionamentos, até então considerados no domínio de uma única religião, a qual, muitas vezes, apresenta-se de forma intocável. Ou seja, em circunstância na qual o docente se cala para não contrariar a instituição de ensino onde atua, ou por não ter fundamentos científicos das particularidades encontradas no interior de cada religião, para fazer abordagens fundamentadas sobre a diversidade religiosa com as famílias ou comunidade na qual a escola está inserida.

Cabe destacar que a dimensão teórica referente à área das Ciências das Religiões, assim como a metodologia de aplicação, deverá ser elaborada e repassada por um profissional da área. Dessa forma, o processo será mais dinâmico e eficaz, haja vista que os docentes são agentes de transformação, os quais contribuem para a formação do indivíduo. Assim sendo, ao passar uma reflexão ou orientação para o docente, faz-se necessário destacar que “a escola, como instituição voltada para a constituição de sujeitos sociais e ao afirmar um compromisso com a cidadania, coloca em análise suas relações, suas práticas e os valores que vincula” (BRASIL, 1998, p. 137).



Neste sentido, o docente estando inserido em um setor de cunho social, cuja função destina-se a contribuir na formação do cidadão, necessita manter-se aberto a situações peculiares e pertinentes ao contexto de vida desse público, podendo, desta forma, direcionar de forma positiva as ações que contribuirão para o desenvolvimento dessa clientela. A escola, por lidar com cidadãos em formação, deve preparar-se constantemente para promover ações que contribuam para o respeito à diversidade religiosa, pois: “Pela educação pode-se combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais” (CASTRO; BALDINO, 2020, p. 96).

Com base nesse pressuposto, quanto à questão em torno da reflexão docente, Ciências das Religiões, diversidade religiosa e formação continuada para professores/as, emergem considerações ancoradas no bojo da cultura humana, apresentando uma trajetória complexa, cujo a existência necessária de estudos e municípios desenvolverem ações direcionadas no panorama educacional, as quais possam primar pelo desenvolvimento do componente curricular de Ensino Religioso e, colabore para uma sociedade voltada para a coletividade e não para o individualismo.

5. Considerações Finais

A aplicação da área das Ciências das Religiões foi apresentada como uma área que oferece reflexões para a promoção do respeito à diversidade religiosa no contexto escolar, pois, através de recortes, perderá inserir abordagens básicas desse campo de estudo, sistematicamente e direcionada por uma ótica que possibilita conhecimentos e ações que norteiam os docentes em práticas pedagógicas, voltadas para o respeito à diversidade religiosa no âmbito escolar. Considerando que os docentes estão inseridos em um ambiente de aprendizagem, a transferência referente às especificidades da área das Ciências das Religiões deverão ocorrer através da resignificação das formações continuadas, contemplando todo o corpo docente, e não somente o docente da disciplina de Ensino Religioso. Ou seja, acredita-se que através de ações sutis, o docente irá adquirir interesse pelos assuntos pertinentes a esse campo do saber e condições para refletir em torno de posicionamentos acerca da diversidade religiosa no âmbito escolar.

Refletindo sobre a forma como as leis que promovem o respeito à diversidade religiosa são conduzidas no interior das escolas brasileira, faz-se necessária a implementação de ações, visando reestruturar o cenário atual voltado para essa diversidade, cuja predominância atual é da religião católica, a qual permanece como fruto da herança da colonização portuguesa no Brasil. Com isso, existe uma grande resistência em quebrar paradigmas presentes nos tempos atuais. Assim, a aplicação de um campo científico de estudo contribuirá para o avanço na compreensão das peculiaridades referentes a cada religião por parte dos docentes, proporcionando uma retórica mais cautelosa em relação à diversidade religiosa.



Tais especificidades demonstram a necessidade de desenvolver ações contínuas pautadas na aplicação do conhecimento referente a área das Ciências das Religiões, visando despertar no docente reflexões quanto à importância de captar conhecimento que investigam sistematicamente as diversas religiões, em todos os seus fenômenos e manifestações. Por conseguinte, acrescentar em suas práticas pedagógicas cotidianas ações não proselitistas, contribuindo para uma sociedade que cultive a paz, através do respeito à diversidade religiosa, a qual é rica em fenômenos e alteridade.

Referências

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de; BALDINO, José Maria. Ensino Religioso e diversidade: Caminho na vivência e experiência de professores nas práticas escolares. *Caminhos*, Goiânia, Especial, v. 18, p. 95- 116, 2020, p. 106.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL [recurso eletrônico]. – Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação. 2019, p. 17.

BRASIL. *Lei Federal nº 9. 475/97* – Dá nova redação ao artigo 33 da Lei n.º 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acessado em: 24 de mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17497-ensino-religioso>. Acessado em: 31 de mai. de 2023.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF. 1998.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; ULRICH, Claudete Beise; SILVA, Edson dos Anjos. Ensino Religioso Plural na Educação Básica: Uma área de conhecimento humano em consolidação. *Caminhos*, Goiânia, Especial, v. 18, p. 28- 44, 2020.



DIVERSIDADE RELIGIOSA E LAICIDADE MEDIADORA EM FOCO: FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Heli Sabino de Oliveira⁵⁵

Taciana Brasil⁵⁶

Resumo: Esta comunicação examina os fundamentos teóricos do primeiro caderno pedagógico da Coleção Inéditos Viáveis (EJA, Laicidade e Diversidade Religiosa: direito à liberdade de culto), uma parceria entre Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas e Secretaria Municipal de Educação de Jovens. Trata-se, pois, de um projeto de extensão que reuniu cerca de trinta professores da Educação de Jovens e Adultos, entre os meses de agosto de 2022 e setembro de 2023. Com efeito, foi elaborado um material que descreve e analisa situações de racismo, intolerância e fundamentalismo religioso ocorridas em salas de aula. Para enfrentar tais problemas, o grupo desenvolve o conceito de laicidade mediadora, tendo como base a realização de dois experimentos pedagógicos realizados em turmas de EJA em processo de alfabetização.

Palavras-chave: Racismo religioso; Formação Docente; Educação de Jovens e Adultos.

1. Introdução

A laicidade pública não é tudo a Cesar [...], mas sim a consciência e a liberdade dos homens e mulheres chamados a viver juntos, apesar de tudo o que os separa, os opõe e os divide” (DEBRAY, apud LAGES, 2013).

Esta comunicação examina os fundamentos teóricos do primeiro caderno pedagógico da Coleção Inéditos Viáveis (EJA, Laicidade e Diversidade Religiosa: direito à liberdade de culto), uma parceria entre Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas e Secretaria Municipal de Educação de Jovens. Trata-se, pois, de um projeto de extensão que reuniu cerca de trinta professores da Educação de Jovens e Adultos, entre os meses de agosto de 2022 e setembro de 2023. Com efeito, foi elaborado um material que trata das seguintes temáticas: laicidade à brasileira e racismo religioso; intolerância

⁵⁵ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenador do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da UFMG, coordenador do projeto de extensão Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos. Contato: helisabino@yahoo.com.br

⁵⁶Doutora em Ciências da Religião pela PUC Minas. Professora de Ensino Religioso no programa Se Liga na Educação (SEEMG). Professora substituta de História da Educação na Faculdade de Educação/UFMG. Coordenadora de Educação Básica no FONAPER (Gestão 2023-2025). Contato: taciaanabril@yahoo.com.br



religiosa e laicidade mediadora. Com efeito, foi elaborado um material que descreve e analisa situações de racismo, intolerância e fundamentalismo religioso ocorridas em salas de aula. Para enfrentar tais problemáticas, o grupo desenvolve o conceito de laicidade mediadora, tendo como base a realização de dois experimentos pedagógicos realizados em turmas de EJA em processo de alfabetização.

O aludido material possui três objetivos, a saber: a) colocar em evidência os limites da laicidade à brasileira; b) denunciar situações de violência religiosa no cotidiano escolar; e c) apresentar, por meio de uma linguagem própria, propostas de intervenções pedagógicas, que busquem superar, no ambiente educativo, situações de exclusão e de segregação escolar de estudantes em decorrência de suas identidades religiosas.

Em certo sentido, o segundo e o terceiro objetivo se encontram sintetizados na epígrafe que abre esta apresentação. Para muitos educadores, a laicidade significa uma completa ausência do Estado em relação às questões concernentes à vida religiosa, vista como questão particular, que não possui relação com ambiente público. Com efeito, a ênfase dada à laicidade incide sobre sua relação com a Religião, deixando para o segundo plano tanto a dignidade dos sujeitos quanto seu direito em garantir o exercício de sua liberdade.

Trata-se, pois, de uma concepção de laicidade escolar indolente, que ignora, via de regra, sofrimentos desnecessários e evitáveis, que acometem cotidianamente estudantes adeptos de religiosidades não hegemônicas, deixando de se pensar em projetos políticos pedagógicos que busquem a promoção do diálogo e entendimento entre grupos que possuem experiências e práticas religiosas diferentes, mas que se encontram desafiados a “viver juntos, apesar de tudo o que os separa, os opõe e os divide”.

Se o silêncio face à violência religiosa é a marca distintiva da laicidade indolente, por um lado; por outro lado, o vago e benevolente apelo à **tolerância** e **ao respeito** para com a diversidade e a diferença constitui a tônica de uma perspectiva liberal, que tem marcado o discurso pedagógico oficial, conforme destacado por Silva (2006). Trata-se, para o autor, de uma visão educativa limitada, que naturaliza, cristaliza e essencializa a questão da diversidade e da diferença, deixando de se atentar para as relações de poder que sustentam hierarquias e desigualdades. Este caderno busca demonstrar que a diversidade religiosa não é algo que deva apenas ser respeitado, tolerado e valorizado, como atestam os conhecimentos oficiais, mas problematizado. Afinal de contas, por que determinadas identidades religiosas são marginalizadas, proscritas e demonizadas, enquanto outras se erguem como a norma, como uma identidade desejada e valorizada socialmente? Como a escola participa dessa trama, marginalizando certos grupos e naturalizando desigualdade entre estudantes?

Em primeiro lugar, porque os cursos de licenciaturas e as formações continuadas não abordam, via de regra, a questão da laicidade e da diversidade, conforme constata Silva (2023), Nobre (2013) e Oliveira (2012). Tais autores sustentam que a laicidade é



vista, geralmente, como um fato da vida escolar e não como um elemento formativo que precisa fazer parte do processo educativo discente. De modo geral, em suas pesquisas, eles constataram que a laicidade tem sido evocada, não rara, pelos profissionais docentes para encerrar confrontos de tensões suscitadas entre conhecimentos científicos e saberes religiosos. A teoria da evolução se apresenta como uma situação emblemática.

Em segundo lugar, porque, a despeito de a religiosidade se fazer presente no cotidiano escolar, não há uma diretriz curricular nacional voltada para compreensão desse fenômeno em uma perspectiva fenomenológica, laica, plural e não confessional, de acordo com José Carlos da Silva (2019). Com efeito, os profissionais da educação ficam à deriva, sem uma formação consistente que oriente a escola a lidar com os desafios impostos pela diferença religiosa.

A despeito das lacunas na formação dos profissionais da educação arroladas anteriormente, professores da EJA, jovens extensionistas de licenciaturas e professores da educação superior passaram a se reunir para produzir um material que tratasse de conflitos religiosos gerados em razão da diversidade religiosa que marca os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. A seguir apresentamos a fundamentação teórica deste trabalho.

2. Fundamentação teórica

Para tratar do conceito de laicidade, o grupo de professores se apoiaram nos debates realizados por grupos que tratam do Ensino Religioso na Educação Básica. Refiro-me aos pesquisadores e pesquisadoras que investigam a inclusão do Ensino Religioso (ER) como componente curricular. De modo geral, tais estudos podem ser agrupados em dois blocos diametralmente opostos. De um lado, há um grupo que concebe a presença do ER como uma ameaça à construção de uma escola pública laica, inclusiva e plural; de outro lado, há outro grupo que se posiciona a favor da inclusão de um ER não confessional, que promova diálogo inter-religioso, bem como favoreçam a construção de identidades plurais, que valorizem a liberdade religiosa e de credo.

Apesar de o ER não ser objeto de reflexão do Caderno EJA, Laicidade e Diversidade Religiosa: direito à liberdade de culto, apresentamos, em linhas gerais, o confronto entre essas duas posições.

Passamos, então, aos argumentos do primeiro grupo. Para Cury (2004, p. 183), por exemplo, a presença do Ensino Religioso no currículo escolar “oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos.” Assim, para o autor, a recorrente presença do ER acende um alerta, colocando em questão a efetividade da separação entre Estado e Religião promovida pela Proclamação da República de 1889.



Nessa perspectiva, Luiz Antônio Cunha (2013) compreende o Ensino Religioso como uma prática colonialista, cujo objetivo consiste em catequizar mentes e corações de estudantes da educação básica. Sua presença no currículo decorre da negligência do Estado brasileiro, que não cumpre seus deveres republicanos.

Roseli Fischmann (2023) também compreende o ER como uma ameaça ao pluralismo religioso e à liberdade de credo, que implica também ao direito de não possuir nenhuma crença religiosa. De certo modo, para a autora, a presença do ER, além de servir para difusão de uma crença em particular, contraria a função da escola no processo de transmissão e produção de conhecimentos científicos.

O segundo grupo sustenta que o ER, desde que possua um caráter não confessional, pode contribuir para o fortalecimento da laicidade, formando estudantes que valorizem a liberdade de credo e de consciência. Refiro-me aos intelectuais fundadores do FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), que buscam construir uma proposta educativa que amplie a visão de mundo dos estudantes, pautando-se em valores democráticos, que fortaleçam a participação social e a formação cidadã.

Cumpra sublinhar que suas bases teóricas e empíricas se encontram condensadas na obra *Ensino Religioso não Confessional: múltiplos olhares*, organizada pelos professores Élcio Cecchetti e Josiane Crusaro Simoni (2019). Estes autores alertam que o Ensino Religioso historicamente cumpriu um papel ideológico, servindo de instrumento para subjugação e marginalização de grupos não católicos. Portanto, para servir para outros propósitos, aliando-se aos movimentos nacionais e internacionais que lutam em favor do fortalecimento da diversidade religiosa, o ER, com enfoque não Confessional, precisa romper com concepções proselitistas, bem como valorizar formação docente e produção de materiais alinhados com princípios democráticos e republicanos.

O Caderno Pedagógico EJA, *Diversidade Religiosa: direito à liberdade de culto* colocou em xeque a laicidade à brasileira, questionando a presença do nome de estabelecimentos educativos com nomes de santos, bem como a presença de símbolos religiosos católicos em escolas públicas.

A atenção dos profissionais docentes se voltou, em primeiro lugar, para situações de racismo religioso na escola, tomando como ponto de partida o processo de segregação sofrido por uma professora quando era criança. Depois de distribuir durante o recreio escolar balas e doces obtidos na festa de Cosme e Damião em um terreiro de umbanda, a menina passa a ser discriminada pelos colegas de sala. A professora, em vez de proteger a garota do racismo religioso, passou a solicitar que ela fosse realizar as atividades escolares na biblioteca por não ter os materiais escolares completos. Tratava-se, no entanto, de uma estratégia da estudante para não ser perturbada pelos colegas.

A violência religiosa não é perpetrada apenas aos estudantes provenientes de religiosidades de matrizes africanas. Uma das professoras do projeto de extensão



Testemunhas de Jeová também coletou depoimentos de pessoas adultas que descreveram situações de exclusão no espaço escolar por não participarem das comemorações da Páscoa e também da festa junina.

Tais situações-limites fizeram com que os professores se reunissem para enfrentar a questão da segregação e exclusão escolar em decorrência de uma laicidade indolente, que se concentra em enfatizar a separação entre Estado e Igreja, deixando desprotegidas em ambientes públicos pessoas pertencentes à religiosidades não-hegemônicas. Os experimentos pedagógicos buscaram construir um ambiente de diálogo, focado na questão do aprender a conviver.

3. Considerações Finais

Na primeira nota da obra *Pedagogia da Esperança*, Nita Freire, viúva do patrono da educação brasileira, destaca que os educadores e as educadoras têm tido atitudes diferentes diante de “situações-limites”. Para uns, tais situações constituem obstáculos que não podem ser transpostos. Para outros, trata-se, pois, de barreiras que precisam ser vencidas e então se empenham na sua superação.

O enfrentamento da “situação-limite” se torna uma categoria classificada por Freire como “inédito-viável”, que, “encerra nela crença no sonho possível e na utopia que virá desde que os que fazem sua história queiram”. O Caderno EJA, *Laicidade e Diversidade Religiosa: direito à liberdade de culto constitui, pois, a realização de um “inédito-viável”*. Fruto de uma formação continuada em produção de materiais pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos, este material começou a ser delineado em agosto de 2022, quando um grupo de professores e professoras da Rede Municipal de Contagem passaram a se reunir sistematicamente para enfrentar uma “situação-limite” gerada pela violência religiosa no espaço escolar. O afastamento epistemológico do problema tornou possível a construção de “causos pedagógicos”, elaborados a partir de narrativas docentes, de teorização das práticas educativas e principalmente no desenvolvimento de dois experimentos pedagógicos, um realizado na Escola Municipal Professor Wandleber Pacheco, no bairro Tijuco e outro na Escola Municipal Glória Marques Diniz, no bairro Nacional. Tais experimentos tornaram possível a concretização do conceito de laicidade mediadora, uma forma de se pensar pedagogicamente na proteção de estudantes violentados por não pertencer a religião hegemônica, bem como por desenvolver intervenções pedagógicas que permitam, por meio do diálogo, a construção de saberes comuns entre pessoas que coabitam o mesmo espaço.

Num tempo em que se avança práticas fundamentalistas e a intolerância religiosa tem sido a tônica dos encontros entre seres humanos, espera-se que este material contribua para o nosso esperar, demonstrando por meio dos experimentos



pedagógicos e das reflexões das práticas docentes que as diferenças religiosas não constituem barreiras culturais intransponíveis para o entendimento humano.

Referências

CECCHETTI, Elcio e SIMONI, Josiane Crusaro. (Orgs). *Ensino Religioso não Confessional: múltiplos olhares*. Curitiba: Editora Oikos, 2019. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Ensino%20religioso%20nao%20confessional%20-%20E-book.pdf>

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e religiões: a descolonização religiosa da Escola Pública*. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

CURY, Carlos Jamil. Ensino Religioso na Escola Pública: retorno de um dilema recorrente. Revista Brasileira de Educação. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ch8ZMxtpx7ZshtgZW355HtP/?format=pdf&lang=pt>

FISCHAMANN, Roseli, Fischmann. Escritos e Vividos: Pluralidade e Laicidade do Estado. São Paulo: FEUS, 2023. Disponível em <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1002/919/3379>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

NOBRE, Adilson Reis. *Laicidade e religiosidade em escolas públicas: um estudo de caso sobre práticas pentecostais e sua relação com a cultura escolar*. Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. *Educação de Jovens e Adultos em Espaços Religiosos: escolhas, negociações e conflitos*. Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-94WK6V>

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO POTIGUAR HISTÓRICO E PERSPECTIVAS ATUAIS

Laís Dourado Mendes⁵⁷

Josilene Silva da Cruz⁵⁸

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo relatar o desenvolvimento da formação continuada de Ensino Religioso realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME-Natal) em parceria com o Departamento de Ciências da Religião da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (DCR-UERN), com foco na edição de 2023 à qual encontra-se em andamento. A metodologia da pesquisa fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, descritiva com abordagem qualitativa. As informações coletadas são fruto de observação direta das atividades formativas e de trabalhos elaborados sobre o tema no contexto potiguar. Com base no que foi analisado, e pelo histórico da formação, a inserção da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) no desenvolvimento da formação continuada tem contribuído para que os/as docentes desenvolvam práticas pedagógicas pautadas nas ciências da religião contemplando a diversidade religiosa e afastando-se cada vez mais do proselitismo.

Palavras-chave: Formação Continuada em Ensino Religioso; Ciências da Religião; Professores de Ensino Religioso.

1. Introdução

A formação continuada é um processo permanente, reflexivo, que amplia o entendimento da prática docente e fortalece a construção da identidade do professor. “Os professores são os protagonistas e se diferenciam a partir da relação com os demais sujeitos participantes, o que contribui para troca de experiências e construção da identidade profissional” (MENDES, 2023).

Quando se trata de Ensino Religioso, a formação continuada é essencial para aprimorar a prática docente e amparar aqueles que não tem a formação inicial na área,

⁵⁷ Licenciada em Ciências da Religião pela UERN e Pós-graduanda em Atendimento educacional especializado pela UFERSA. Contato: laisdourado90@gmail.com

⁵⁸ Doutora em Ciências das Religiões pela UFPB. Docente do departamento de Ciências da Religião da UERN. Contato: josilenesilva@uern.br



possibilitando oferecer uma base epistemológica e pedagógica para combater um ensino proselitista.

No município de Natal/RN, é desenvolvido anualmente pela Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME/Natal) a Formação Continuada para atender os professores de Ensino Religioso da rede municipal. Essa formação pode ser caracterizada como uma formação em serviço, pois de acordo com Santos (2010) a formação em serviço é uma modalidade da formação continuada ligada a experiência do trabalho docente, realizada dentro da jornada de trabalho. Logo, essa é a prática da formação da SME/Natal que tem um dia específico para realizar essa ação.

Desde 2020, a Formação Continuada em Ensino Religioso está sendo desenvolvida em parceria com o Departamento de Ciências da Religião da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (DCR-UERN), sendo viabilizada por meio de projetos de extensão.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva relatar o desenvolvimento da formação continuada de Ensino Religioso (FCER) realizada pela SME/Natal juntamente com o DCR-UERN, enfatizando as atividades que estão sendo desenvolvidas ao longo do ano de 2023. O tema discutido na edição atual é *Ciências da Religião e o Ensino Religioso*. Esta edição objetiva realizar uma espécie de atualização curricular, visando sempre a articulação com o que prescreve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2. Fundamentação Teórica

Ao longo da história educacional do Brasil, o Ensino Religioso (ER) passou por diversas transformações e o seu reconhecimento como disciplina do currículo escolar só aconteceu recentemente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, ainda que esteja previsto desde a constituição de 1988. O artigo 33 da LDB, ressalta que o ER é uma disciplina que deve assegurar o respeito à diversidade religiosa, sem nenhuma forma de proselitismo (BRASIL, 1997). Junqueira *et al* (2010) destaca que a partir da redação do referido artigo, o ER começa a ser entendido como uma área de conhecimento que tem como objetivo compreender o fenômeno religioso, sendo este o objeto da disciplina.

Outro momento em destaque está no ano de 2017, pois a BNCC irá enfatizar que o ER é uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, juntamente com as linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Esse documento normativo e obrigatório, ressalta que o objeto do ER é o conhecimento religioso, devendo trabalhar o fenômeno religioso a partir de pressupostos éticos e científicos (BRASIL, 2017).

Desse modo, o ER tem seu amparo científico nas ciências humanas, em especial nas ciências da religião (BRASIL, 2017), tendo em vista que essa ciência irá investigar e



compreender o fenômeno religioso em suas diversas formas de expressividade de forma racional e autônoma. Usarski *et al* (2022) enfatiza que a ciência da religião se preocupa em estudar de forma objetiva e imparcial a manifestação do fenômeno religioso enquanto expressão do humano. Portanto, as ciências da religião é a área que irá amparar cientificamente os conteúdos específicos do ER, traduzindo-os e adaptando-os para as aulas de ER, o que pode ser chamado de transposição didática (USARSKI, *et al* 2022).

Silveira e Silveira (2020) apontam que para uma boa prática pedagógica o professor de ER deve conhecer as ciências da religião. Um bom professor precisa conhecer bem as teorias, transpondo “para a sala de aula os conteúdos disciplinares em atividades lúdicas e questionadoras” (SILVEIRA; SILVEIRA, 2020, p. 47). Porém, a realidade da prática do ER no contexto educacional brasileiro em algumas localidades, não condiz com o que está fundamentado nas legislações atuais. Um dos grandes problemas que este componente curricular continua enfrentando, é a presença de professores que assumem a disciplina sem ter conhecimento do que é o ER, por não conhecerem os documentos que normatizam a disciplina e também por não terem uma formação apropriada para tal. Em consequência disso, adotam um ensino proselitista e com discursos de ódio, levando a intolerância religiosa.

Vale mencionar que só apenas no ano de 2018, com a Resolução Nº 5 de 28 de dezembro, o curso de licenciatura em Ciências da Religião (CR) passa a ser reconhecido como o curso que habilita os professores para ministrar as aulas de ER. Porém, não é em todos os locais que há formação inicial em CR. Ainda há uma carência de cursos de graduação no Brasil para formar professores de ER (SILVEIRA; SILVEIRA, 2020). Nesse sentido, notamos a importância de uma formação continuada para atender os professores de ER, em especial aqueles que não têm formação na área.

Como apontam Silva e Benevides (2021), a cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, é uma das poucas cidades em que há valorização do ER. Há mais de 10 anos, o Município exige que o professor de ER tenha formação em Ciências da Religião. Além disso, a SME/Natal realiza de forma assídua programas de formação continuada em serviço para atender os professores da rede. As ações iniciaram em 2001, após a formação da equipe de ER da SME/Natal (OLIVEIRA; COSTA, 2018) e atualmente a FCER é a única formação em serviço para professores de ER que acontece na capital Potiguar. Apesar de ser ofertada para os professores da rede municipal, a FCER também possibilita que professores de outras redes e estudantes de CR participem.

No ano de 2020, a FCER começa a ser realizada em parceria com a UERN, através de projetos de extensão. Logo, a equipe organizadora passou a ser composta por professores da UERN, professores da SME/Natal egressos do curso de Ciências da Religião da UERN (CR-UERN), estudantes de CR-UERN e a equipe de ER da SME/Natal. A inserção da UERN na FCER possibilitou um amparo acadêmico para o planejamento dos conteúdos e para a organização metodológica.



Por causa da pandemia desencadeada pela Covid-19, em função do isolamento social e conseqüentemente as suspensões das atividades presenciais, as edições de 2020 e 2021 ocorreram totalmente online, possibilitando que professores de diversas localidades do País participassem. O *google Meet* foi a plataforma utilizada para a realização de vídeos conferências, e para o ambiente virtual de aprendizagem, utilizou-se o Google Classroom.

Em 2020, a FCER foi realizada a partir de dois projetos de extensão do Departamento de Ciências da Religião da UERN (DCR-UERN): *BNCC e Ensino Religioso: discussões e proposições para a prática pedagógica, e produzindo sequências didáticas com gêneros literários: uma metodologia para o Ensino Religioso não-confessional*. O objetivo da formação foi “ênfatisar o protagonismo docente por meio da pesquisa, da organização didática, da inovação e da dinamização de suas práticas formativas e pedagógicas” (SILVA; BENEVIDES, 2021).

A partir do ano de 2021, a FCER começa a ser realizada através do projeto de extensão *Formação Continuada dos professores de ensino religioso: assessoria e atividades formativas*. Na edição de 2021, o tema trabalhado foi a BNCC e o Ensino Religioso, com o objetivo dos professores produzirem e apresentarem as sequências didáticas com base nos objetos de conhecimentos e habilidades estabelecidas pela BNCC, conforme o ano do Ensino Fundamental.

Em 2022, com o retorno das atividades presenciais, a FCER adota o modelo híbrido, intercalando em encontros presenciais e remotos. O tema discutido no respectivo ano foi *patrimônio cultural e religioso potiguar*, “com o objetivo de resgatar a valorização do patrimônio cultural e religioso da região, articulando com a BNCC e em diálogo com outras referências, construindo metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem para desenvolvimento de projetos de pesquisa e ensino no ambiente escolar” (MENDES, 2023).

Em 2023, a FCER está sendo desenvolvida totalmente presencial, com exceção do primeiro encontro que se realizou remotamente. O tema discutido na edição atual é *Ciências da Religião e Ensino Religioso*. O objetivo é trabalhar com diversas temáticas que fundamentam as CR e construir meios para transpor o conhecimento teórico científico para o ER.

3. Metodologia

A pesquisa visa relatar o desenvolvimento da formação continuada de Ensino Religioso no ano de 2023, realizada em Natal/RN. A edição atual encontra-se em andamento até a presente data da escrita deste trabalho, acontecendo de forma presencial no Centro Municipal de Referência em Educação (CEMURE). O público participante são



professores de ER da rede municipal, licenciados em ciências da religião que ainda não estão atuando na educação e estudantes do curso de Ciências da Religião.

A metodologia da pesquisa irá se basear em uma pesquisa bibliográfica e descritiva. Na pesquisa descritiva, o pesquisador registra, descreve e faz a análise dos acontecimentos que observa sem interferir-los, aplicando técnicas convencionais de coletas de dados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Nesse sentido, as informações coletadas se darão por meio da observação direta das atividades formativas e trabalhos elaborados sobre a formação continuada de ER no contexto potiguar.

4. Resultados e Discussão

A parceria do DCR-UERN por meio de projetos de extensão, com a equipe de ER da SME/Natal, chega em 2023 ao seu quarto ano, fato esse que leva a crer que tem sido uma cooperação que está obtendo bons resultados. Essa parceria proporciona uma relação mais próxima entre a UERN com os professores da rede municipal, em especial os egressos de CR-UERN. Além de possibilitar a oferta de uma base científica aos professores de ER que não possuem formação inicial na área.

A BNCC destaca que o ER deve trabalhar o fenômeno religioso a partir de pressupostos éticos e científicos. Nesse sentido, para o ano de 2023, como foi mencionado anteriormente, a temática trabalhada na FCER está sendo as *Ciências da Religião e Ensino Religioso*, com o objetivo de discutir e compreender o fenômeno religioso a partir das diversas subáreas das ciências da religião.

Atualmente, a equipe organizadora da FC é composta por professores da UERN, professores da SME/Natal, a equipe de ER da SME/Natal, graduandos e egressos de CR-UERN. Mensalmente a equipe se reúne para organizar e formular as atividades de cada encontro formativo.

Em cada encontro são discutidas temáticas que se fundamentam nas ciências da religião articulando estratégias de ensino voltadas para a aplicação no ensino religioso e em geral em diálogo com a BNCC. Os temas propostos para a edição de 2023 foram propostos de acordo com a tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Temas dos encontros da FCER 2023

As ciências da religião como <i>lócus</i> do Ensino Religioso: formação e cultura de paz
Metodologias ativas para o ensino Religioso
Literatura potiguar e Ensino Religioso: caminhos e possibilidades



AULA VIVENCIAL (Gamboa do Jaguaribe)
Antropologia da Religião em diálogo com o Ensino Religioso
Estudo comparado das religiões como método para o Ensino Religioso
Sociologia da Religião e Ensino Religioso em perspectiva
Psicologia da Religião conexões e interfaces com Ensino Religioso
História da Religião em interação com o Ensino Religioso
Encontro de encerramento: apresentação de projetos

Fonte: elaborado pelas autoras

A programação das atividades formativas foi planejada para 10 encontros, iniciando em abril de 2023 com a expectativa de ser finalizada em dezembro de 2023. Cada encontro apresenta uma carga horária de 4 horas, totalizando 40 horas de formação. Ocorrendo geralmente uma vez por mês, na segunda semana, sempre nas segundas-feiras, por ser o dia dedicado para o planejamento dos professores de ER da rede municipal. A primeira formação do ano aconteceu de forma remota através do *Google Meet* e as demais estão ocorrendo presencialmente no CEMURE. Para cada encontro, se discute um tema específico por um(a) assessor(a) convidado especialista na temática proposta.

Vale ressaltar que na edição atual, foi promovida no mês de julho uma aula de campo para a reserva ecológica *Gamboa do Jaguaribe*, localizada no bairro da Redinha, Zona Norte de Natal/RN. A visita possibilitou que os professores conhecessem melhor a história dos povos originários, em especial os Potiguaras que viviam na região, mostrando a influência cultural herdada por eles que estão presentes no nosso cotidiano e a importância de valorizar e respeitar as nossas raízes.

Ademais, durante os encontros formativos, além de assistirem as palestras e apresentadas pelo(a) assessor(a) convidado(a), professores e estudantes de CR participam de forma ativa, trazendo discussões pertinentes para o momento e relatando suas experiências educacionais.

De acordo com planejamento está previsto para o encontro de encerramento, compartilhamento das experiências docentes e execução de projetos que possam estar sendo desenvolvidos nas escolas como resultados dos encontros formativos desenvolvidos ao longo do ano.



5. Considerações Finais

Diante do que foi exposto ao longo dessa pesquisa, conclui-se que o trabalho que vem sendo desenvolvido na formação continuada de ensino religioso realizado pela SME/Natal e o DCR-UERN no contexto potiguar tem contribuído para a melhoria da prática docente, mediante a percepção de seus participantes e que é revelado mediante as frequências e avaliações preenchidas nos encontros formativos. Segundo os mesmos, os encontros com uma abordagem científica vêm enriquecendo o arcabouço de conhecimento desses profissionais e também dos estudantes em formação que, por sua vez, têm a possibilidade de compreender melhor como se dá a aplicação dos conteúdos pautados nas ciências da religião ao âmbito do Ensino Religioso.

A exposição aqui realizada também intentou demonstrar que é imprescindível que o professor de ER tenha formação contínua, sobretudo em diálogo com sua área de formação para que os saberes específicos para as aulas de ER possam ser cada dia mais valorizados e fortalecidos, e assim o histórico com práticas prosélicas nesse componente possam ficar no passado.

No entanto, como bem sabemos, ainda há muito o que ser feito para que professores habilitados em CR sejam reconhecidos socialmente e que possam ocupar o seu espaço de direito, tendo em vista que na rede pública de ensino há professores de outras áreas assumindo a disciplina, não apresentando um embasamento teórico e metodológico apropriado e muito menos conhecendo as legislações que fundamentam o ER.

Por outro lado, a realidade do município de Natal é bem diferente de algumas outras localidades do país, até mesmo quando comparado a outros municípios do próprio estado do Rio Grande do Norte. O município de Natal exige que professores de ER tenham habilitação em ciências da religião e se preocupa em desenvolver anualmente programas de formação continuada em serviço. Esse reconhecimento é algo recente, que só foi possível porque na cidade há um curso de licenciatura em Ciências da Religião e pela luta constante dos professores de Ensino Religioso, da Equipe de Ensino Religioso da SME e professores do DCR-UERN.

Assim, esperamos que a nossa experiência possa, de algum modo, servir como exemplo e que seja capaz de contribuir para que outras realidades se modifiquem, e que em outras localidades assim como a nossa unamos esforços para dar visibilidade e valorizar cada vez mais o Ensino Religioso. E que sendo ele pautado nas ciências da religião, esperamos que seu histórico de tantos desafios e suspeitas possa se tornar passado, e que ele possa se tornar gradativamente um componente curricular tratado de forma mais justa e igualitária como os demais componentes que compõem a formação integral dos/das estudantes.



Referências

BRASIL. *Resolução CNE/CB nº 5 de 28 de dezembro de 2018*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. MEC: Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular –BNCC*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. *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. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jul. 1997.

JUNQUEIRA, Sérgio, Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA; Ângela Maria Ribeiro. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. 2. Ed. São Paulo: Paulinas.

MENDES, Laís Dourado. *Formação Continuada de professores do Ensino Religioso: reflexões acerca da parceria SME-Natal e a UERN*. 2023. 24 f. Artigo (trabalho de conclusão de curso) – Curso de licenciatura em Ciências da Religião, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de; COSTA, Vera Lúcia Coelho da. Ensino religioso e formação docente: cenário atual no Rio Grande do Norte. In: VIII Congresso Nacional do Ensino Religioso; I Congresso Latino Americano de Educação e Ciência(s) da(s) Religião(ões), 9., 2017, Natal/RN. *Anais [...]* Florianópolis: FONAPER, 2018. v. 1, p. 168 - 176.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SILVA, Irene de Araújo Van den Berg; BENEVIDES, Araceli Sobreira. Práticas formativas e inovação pedagógica: a formação continuada de professores em Natal no ano de 2020. In: XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), 16 ed., 2021. *Anais [...]* Florianópolis: FONAPER, 2021. v. 1, p. 455 - 463.

SILVEIRA, Emerson Sena da; SILVEIRA Dayana Dar’c e Silva da. Ciência(s) da Religião: um quadro de referências para o Ensino Religioso. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (org.). *O Ensino Religioso na BNCC: Teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020.p. 39-73

USARSKI, Frank; TEIXEIRA, Alfredo; PASSOS, João Décio. (org.). *Dicionário de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas, 2022.



FORMAÇÃO CONTINUADA EM E PARA O ENSINO RELIGIOSO EM GUABIRUBA, SC RELATO DE EXPERIÊNCIA

Katilene Willms Labes⁵⁹

Simone Riske-Koch⁶⁰

José Valcir Bauer⁶¹

Resumo: A formação continuada integra a política de formação da Rede Municipal de Guabiruba. Historicamente a formação continuada (FC) para o Ensino Religioso estava integrada aos componentes curriculares de História e Geografia. A partir de 2022, a rede passou a oferecer em parceria com a FURB, FC para os diferentes componentes e etapas da educação, dentre elas formação específica para o ER. O objetivo deste trabalho é socializar o exercício de formação continuada em Ensino Religioso realizado em Guabiruba/SC. A metodologia utilizou-se de relato de experiência (FORTUNATO, 2018) da formação desenvolvida entre os anos de 2022 e 2023, num total de 12 encontros, além dos registros do diário de campo e avaliação das formações. O aporte teórico conta com BNCC (BRASIL, 2017), CBTC (SC, 2019), André (2016), Mussi, Flores, Almeida (2021), dentre outros autores. Os resultados apresentam as Diretrizes Curriculares Municipais (GUABIRUBA, 2022), os dados foram sistematizados por ênfases e similaridades (RICHARDSON, 1989): percurso formativo da formação; indicações metodológicas. O resultado do trabalho desenvolvido nesta etapa de formação continuada foi a construção coletiva das Diretrizes Curriculares Municipais de Guabiruba – DCMG e o novo olhar ao ER na rede.

Palavras-chave: Formação continuada; Ensino Religioso; Currículo; Práticas Educativas.

⁵⁹ Mestrado em Teologia pela EST e Graduação em Ciências da Religião pela FURB. Professora no Curso de Ciências da Religião - Licenciatura na FURB e na Rede Municipal de Gaspar. Presidenta da Associação dos Professores de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina - ASPERSC Contato: katilene.willms@gmail.com. Agência Financiadora Prefeitura Municipal de Guabiruba/SC.

⁶⁰ Doutorado em Desenvolvimento Regional pela FURB. Professora e Coordenadora do Curso de Ciências da Religião - Licenciatura. Profa. Colaboradora no PPGE/FURB. Coordenadora da Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso - RELER/FONAPER. Contato: srkoch@furb.br

⁶¹ Licenciado em Ciências da Religião pela FURB. Professor de Ensino Religioso na Rede Municipal de Guabiruba, SC. Contato: josevalcirbauer2020@gmail.com



1. Introdução

O município de Guabiruba situa-se na Mesorregião do Vale do Itajaí, mais especificamente no Médio Vale do Itajaí, em SC. Foi colonizado por imigrantes alemães a partir de 1862 e, posteriormente, em menor escala, por imigrantes italianos e poloneses. Emancipou-se do território de Brusque em 1962, a partir de então, sua economia baseia-se no Comércio, Indústria Têxtil, Metalúrgica, Malharia e Agricultura de subsistência. Atualmente Guabiruba possui uma intensa diversidade cultural fruto da migração de outras regiões do país para a região, onde, de acordo com o site oficial do município, “Guabiruba possui um setor têxtil forte e abriga grandes indústrias e empreendimentos, os quais fortalecem a economia”. Essa diversidade cultural pode ser percebida nas pessoas, nos grupos de dança e música, em eventos como Festa da Integração, Festa Italiana, Stadtplatzfest, Pelznickelplatz e Teatro Paixão e Morte de Um Homem Livre, no Ecoturismo e Esporte de Aventura, além do Turismo Religioso.

Conforme dados do IBGE cidades (2023), na educação Guabiruba conta com:

Quadro 01: Dados da Educação Guabiruba

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97,6 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	6,1
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	5,3
Matrículas no ensino fundamental [2021]	2.563 matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	747 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	130 docentes
Docentes no ensino médio [2021]	130 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	11 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	2 escolas

Fonte: IBGE Cidades, 2023 (on-line).

Quando o assunto é ER, Guabiruba segue a legislação nacional e estadual, portanto, contempla em todo currículo do Ensino Fundamental aulas de ER. Nos anos iniciais as aulas são ministradas pelas(os) professoras(es) regentes, ou seja, profissionais habilitados em Pedagogia. Nos anos finais, o ER está sob responsabilidade das/os professoras/es específicos com formação em Ciências da Religião - Licenciatura ou área afim, na ausência de profissional habilitado na área.



O ER sempre se fez presente na história da educação de Guabiruba. E acompanha ainda que timidamente a história do ER no Brasil. Assim:

Os princípios e os fundamentos que alicerçam as epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, são decorrentes do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, do artigo 33 da LDB nº 9.394/1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (FONAPER, 2009) e, das Resoluções CNE/CEB nº 04 e 07/2010 que reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). A Rede Municipal de Ensino de Guabiruba toma como referência também as Diretrizes Curriculares Municipais de 2016 produzida coletivamente com os docentes da rede (GUABIRUBA, 2022).

O objetivo deste trabalho é socializar o exercício de formação continuada em Ensino Religioso realizado em Guabiruba, SC. Esta pesquisa de abordagem qualitativa que propõe, encaminha e possibilita o contato com o ambiente e a situação que estão sendo investigados, oportuniza ao pesquisador focar a realidade de forma complexa e contextualizada (SEVERINO, 2016).

A metodologia consiste em relato de experiência - RE (FORTUNATO, 2018), RE compreendido "como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento" (MUSSI, FLORES, ALMEIDA, 2021, p. 63). Trata-se, portanto, do registro de experiências vivenciadas (LUDKE, CRUZ, 2010).

Fortunato (2018) destaca que um dos saberes pedagógicos fundamentais para o exercício da docência seria aprender pela própria experiência, ou seja, aprender consigo mesmo. Uma vez que, de acordo com Breton e Alves (2021, p. 03) a experiência "é vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes", é ela que "que desperta o poder de conhecer". (MENEZES, 2021, p.10).

Assim,

No relato de experiência, além de buscar significados das interações, do contexto e do processo de mudança, se faz necessário o exercício de resignificar vivências únicas. Exigiu-se continuamente a busca por atribuir novo significado à experiência vivida. Isso corresponde à reinvenção do sujeito no processo (NASCIMENTO, 2016, p. 46).

Neste sentido, o exercício de formação continuada objeto de estudo aqui, foi desenvolvido entre 2022 e 2023, num total 12 encontros divididos em dois movimentos no percurso formativo: O primeiro que consistiu na formação específica por componente curricular, aqui com professores/as de Ensino Religioso. O segundo movimento, consistiu na reestruturação das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Guabiruba - DCMG.



O texto está organizado em quatro partes, na introdução apresentamos a contextualização e a metodologia; na segunda parte abordamos sobre Formação Continuada, Currículo e Ensino Religioso, seguido dos resultados e considerações finais.

2. Formação Continuada, Currículo e Ensino Religioso

A formação continuada está em processo de fortalecimento nas redes de ensino de todos os cantos, uma vez que não há mais dúvida da sua eficiência para o desenvolvimento profissional e pessoal a longo e contínuo tempo. Através dela é possível atualizar e ampliar conhecimentos, habilidades e competências. Assim como promover a reflexão crítica sobre práticas profissionais e na busca por soluções para os desafios enfrentados no cotidiano e a partir das mudanças da sociedade.

No Brasil, a formação continuada surge primeiramente para suprir carências da formação inicial, profissional e universitária, que muitas vezes é precarizada ou que sofre as consequências das limitações da educação básica. Fragilidades essas que não serão o ponto focal deste texto. Entretanto, a formação continuada não deve se alicerçar nas falhas da formação inicial, e apesar desse aspecto ser um ponto de atenção para formadores, formadoras e projetos de formação contínua, os estudos precisam ir além da reparação.

Em suma: a formação continuada é uma demanda diretamente ligada à deficiência da formação inicial. Isso não significa, nem de longe, que a educação continuada seja dispensável e não faça sentido. Na verdade, ela não faz sentido como reparo à formação inicial. É muito, mas muito mais que isso, ela faz, sim, sentido, quando se pensar pela ótica da complexidade, auto-organização e autopoiese da formação dos docentes (REZER, BERTICELLI, BORTOLETO, 2018, p. 146).

A segunda motivação para a FC emerge da necessidade de atualização e aprimoramento dos profissionais. Neste sentido, a FC passa a ser uma estratégia de desenvolvimento profissional e pessoal, contribuindo para a qualificação de serviços e processos. Numa sociedade em constante transformação cultural, econômica e social, torna-se indispensável que os profissionais se mantenham atualizados e qualificados para acompanhar os novos desafios que se apresentam cotidianamente.

Em qualquer espaço de ensino aprendizagem é primordial que os sujeitos envolvidos sejam ativos e protagonistas. Assim, a participação crítica e baseada no diálogo é, segundo Freire (2006), uma necessidade existencial. O espaço de construção das DCMG teve como premissa o envolvimento ativo da formadora e dos professores e professoras participantes, de forma a promover o desenvolvimento profissional do professor crítico reflexivo, que, de acordo com André (2016, p. 32),

Orienta-se para o desenvolvimento de capacidades de processamento de informações, de elaboração de diagnósticos, de análise crítica das situações vividas, de registro e avaliação do que deu certo e do que não



funcionou. Orienta-se para a formação de um professor que seja capaz de se debruçar sobre o seu trabalho profissional, compreender o que está acontecendo, problematizar aquela situação, buscar elementos para entendê-la melhor, dar inteligibilidade àquela situação, avaliar o que está bom, o que precisa melhorar, tomar a decisão de incorporar essas constatações feitas em um trabalho de reestruturação de sua prática.

A FC desenvolvida em Guabiruba, teve como proposta o olhar estudioso, reflexivo e crítico para os documentos curriculares atuais, Base Nacional Comum Curricular - BNCC e Currículo Base do Território Catarinense - CBTC. Ao mesmo passo, foi essencial ouvir as práticas pedagógicas e estimular as trocas de experiências entre o coletivo de pessoas envolvidas no processo para que o resultado estivesse o mais próximo possível de atender as necessidades de aprendizagens da comunidade escolar desta rede de ensino.

Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. Não é apenas olhar para o nosso trabalho e constatar o que se deve mudar e/ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que a nossa ação seja mais efetiva (ANDRÉ, 2016, p. 19).

Nesta perspectiva, durante todo o processo de reflexão e desenvolvimento das DCMG buscamos estratégias que incentivassem e despertassem para o refletir e problematizar a realidade, para que de forma crítica e contextualizada fosse possível encontrar maneiras de coletar dados locais, tornando assim as reflexões nacionais e estaduais sobre currículo não somente adaptadas, mas identificadas nas demandas do coletivo de pessoas parte da comunidade educacional local.

A construção de DCMG após a publicação da BNCC se dá a partir de diálogos e reflexões respeitosamente imbricadas, num constante processo de ir e vir entre o que os documentos curriculares mais amplos direcionam e o que as experiências e conhecimentos apresentados pelos profissionais da rede comprovam.

Ao desenvolver estudos reflexivos e questionadores dos documentos curriculares nacional e estadual, estimulando um olhar para o compartilhamento de práticas e experiências, a formação continuada tornou-se espaço-tempo de questionamentos e problematizações sobre o conhecimento e a realidade. Essa busca por compreender como o conhecimento é produzido e quais são as suas implicações sociais, religiosas e políticas, é denominada por Freire (2016) de "curiosidade epistemológica". A "curiosidade epistemológica", estimula ainda, o exercício de buscar novas fontes de informação e refletir sobre as implicações do conhecimento em suas vidas e na sociedade como um todo. Todo esse processo permitiu aos professores e professoras desta rede de ensino, tornarem-se sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento, e na



transformação da realidade em que vivem através da elaboração de Diretrizes Curriculares próprias e com a marca da identidade local.

Reverenciar o conhecimento produzido pelo outro, reafirmando que devemos agir eticamente e nos responsabilizando por ele (LEVINAS, 2000), reconhecendo a sua dignidade e valor como seres humanos, é essencial no processo de se conectar e ouvir os sujeitos com quem se fala. Partindo dessa perspectiva de olhar é possível ampliar pontos de vista, concordar e discordar.

Outro olhar é o de dentro para fora, ou seja, do educando que, situado no mundo, busca lê-lo em função de sua vida e de sua coletividade. E, aqui, a coletividade é o mundo.

Não há educação, menos ainda educação continuada se esta não for entendida como viver no mundo e com o mundo (coeducação), pois cada ser dito vivo ou não, se conecta indissolivelmente a todos os demais seres. Cada ser se institui e é instituído com e por todos os demais seres sem que, contudo, dissolva sua individualidade e a perda no mundo (REZER, BERTICELLI, BORTOLETO, 2018, p. 143).

Outro aspecto demasiadamente atual da pesquisa sobre formação de professores diz respeito à formação de profissionais pesquisadores. A metodologia priorizada no desenvolvimento desta etapa de FC em Guabiruba, vislumbrou despertar/desenvolver o caráter pesquisador dos profissionais da rede. Com isso a construção de DCMG se baseou em reflexões críticas, partilhas e coletividade. Na perspectiva de Marli André (2016, p.22), buscamos enquanto formadoras “[...] repensar as práticas de formação, levando em conta os princípios da aprendizagem do adulto, as possibilidades do trabalho coletivo, o envolvimento ativo do sujeito na sua aprendizagem, o diálogo, as interações sociais” .

3. Resultados e Discussão

A partir das formações, do documento produzido, das avaliações realizadas junto aos docentes, os dados foram sistematizados por ênfases e similaridades (RICHARDSON, 1989), as quais apresentamos:

3.1 Percurso formativo da formação

Como já apresentado, o percurso formativo do exercício de formação continuada desenvolvido em Guabiruba entre os anos de 2022 e 2023, num total 12 encontros divididos em dois movimentos:



Figura 01: Movimentos do Percurso Formativo



Fonte: Elaborado pelos autores.

O primeiro movimento consistiu na formação específica por componente curricular, aos professores/as de ER com quatro encontros em 2022, totalizando 16 h/a. O segundo movimento consistiu na reestruturação das DCMG com quatro encontros em 2022, totalizando 16 h/a.

Em 2023 deu-se continuidade ao primeiro movimento, foram dois encontros com professores de ER dos anos finais e um encontro com os professores regentes dos primeiros e segundos anos, e um com professores regentes terceiros, quartos e quintos anos com objetivo de apresentar e discutir as Diretrizes Curriculares elaboradas em 2022, bem como refletir sobre possíveis práticas a partir das Diretrizes.

O exercício formativo consistiu em estudo e compreensão do ER nas DCMG. Os dizeres dos professores evidenciam o quanto o processo contribuiu com o percurso formativo deles ao afirmarem:

Pensando no processo formativo na construção e elaboração das DCM de ER em nosso município de Guabiruba SC. Teve sua contribuição, pois como professor agora temos uma proposta de ensino, uma base curricular de grau de igualdade para ser seguido com seus objetos de estudos e com suas habilidades para nossas escolas da rede municipal. E também, saliento, que tudo foi construído a partir dos nossos dias de formação em parceria com a SEME e FURB e principalmente com nossos conhecimentos e experiências de sala de aula com nossos alunos (P1).

Poder fazer parte da elaboração do currículo na área de Ensino Religioso foi uma grande aprendizagem. Apesar de não ser habilitada na área, pude aprender a desenvolver uma didática com diversas possibilidades pedagógicas, como também, integrar o Ensino Religioso em atividades interdisciplinares e no cotidiano dos estudantes, com o intuito de promover o autoconhecimento, o respeito, a tolerância e o combate às discriminações (P2).



O exercício coletivo desenvolvido na formação continuada com os docentes que atuam com ER em Guabiruba, foi sistematizado na imagem abaixo:

Figura 02: Mandala Conceitual



Fonte: Guabiruba (2022).

Esta mandala contribuiu para o desenvolvimento conceitual acerca do ER no ensino fundamental. E encaminhou para as indicações metodológicas.

3.2 Indicações Metodológicas

O documento das DCMG ampliou e aprofundou o que está previsto na BNCC e no CBTC (SC, 2019), trouxe os principais conceitos mais detalhadamente a partir da necessidade da rede de ensino, como:

Figura 03: Principais Conceitos



Fonte: Elaborado pelos autores.

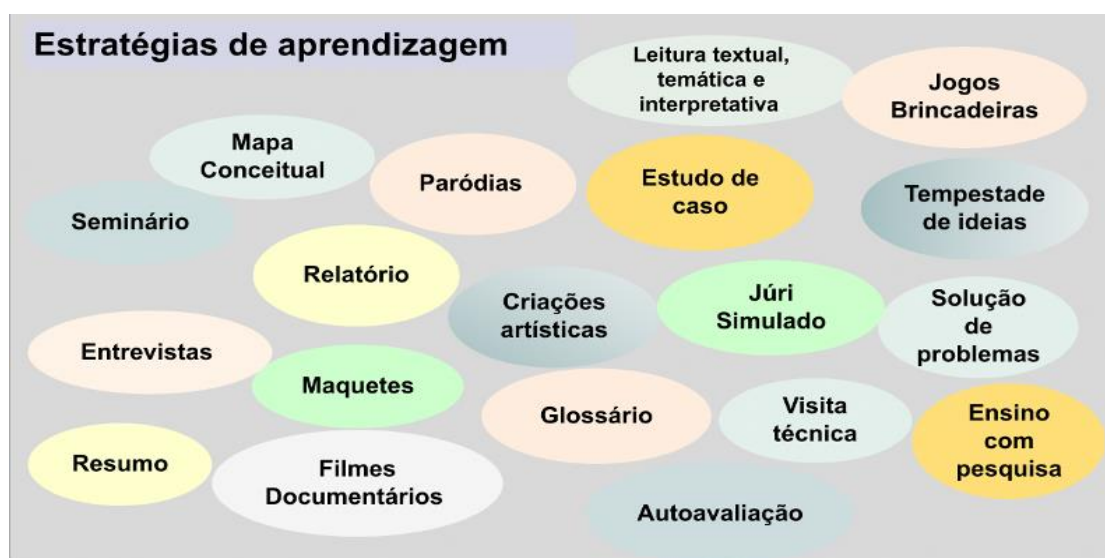
A proposta de FC desenvolvida em Guabiruba, ao possibilitar aos docentes diagnosticar o que estava em vigor nas aulas de ER e estruturar conteúdos e estratégias,



acompanhado de alguns exercícios práticos, permitiu a compreensão de como desenvolver o componente no cotidiano escolar. Para efetivar o trabalho pedagógico, nas DCMG (GUABIRUBA, 2022):

[...] elencamos algumas indicações metodológicas que podem e devem ser adaptadas para os diferentes anos do Ensino Fundamental, sempre articulando-as às habilidades e aos objetos de conhecimento apresentados no quadro síntese do currículo.

Figura 04: Estratégias de Aprendizagem



Fonte: Formação Anos Iniciais (GUABIRUBA, 2022) .

Este exercício formativo ampliou o entendimento dos docentes dos anos iniciais, que não possuem formação na área de ER, para o que e como trabalhar no ER. Isto pode ser percebido nos dizeres dos docentes ao afirmarem:

Ampliação do conhecimento de como trabalhar as DCM. Mais tranquilidade para trabalhar o Ensino Religioso (P3).

Clareza nos temas trabalhados; Pesquisa; Socialização das pesquisas (P4).

Um leque de abertura para se trabalhar o Ensino Religioso em sala de aula. [...] (P5).

[...] Mais segurança para abordar os temas (P6)

Levo um pouco mais de segurança em poder falar sobre esse componente curricular.

[...] muitas das ideias que eu já tinha foram desembaraçadas, ou melhor, clareadas! Facilitando meu planejamento nessa disciplina tão vasta. (P7)



[...] me deu ideias para fazer com os alunos [...] (P8);

[...] boas propostas teóricas, olhares para a prática cotidiana, a multidisciplinaridade. [...] (P9).

[...] nova visão sobre as aulas de Ensino Religioso [...] (P10)

A formação continuada de hoje abriu a mente para várias possibilidades de implementar o Ensino Religioso em sala de aula. (P11).

Os relatos acima destacados reforçam o que defendemos anteriormente sobre o envolvimento ativo e a motivação para a participação crítica e baseada no diálogo entre os sujeitos, e demonstra que os dois movimentos planejados para essa formação tiveram êxito em contribuir para a elaboração de Diretrizes Curriculares coletivas, contextualizadas e significativas.

As DCMG também sinalizam a compreensão da avaliação no ER e a necessidade de planejamento, ou seja, não é possível fazer aulas soltas, desconexas. Portanto,

[...] todo instrumento de avaliação, todo procedimento utilizado para avaliar o processo de ensino e de aprendizagem precisa, em primeiro lugar, de um planejamento. É imprescindível que o educador relacione em seu planejamento, os instrumentos de avaliação que utilizará e que oriente os educandos sobre o seu uso e estrutura, bem como os critérios de avaliação, dando preferência para orientações por escrito e possibilitando a negociação dos critérios (GUABIRUBA, 2022).

E nesta relação, encaminhamos as considerações.

4. Considerações Finais

O dizer de um/a professor/a ao afirmar que a formação lhe trouxe uma: *nova visão sobre as aulas de Ensino Religioso (P14)*, mostra o quanto a BNCC, o CBTC e a revisão das DCMG, acompanhadas de uma formação com profissionais habilitados, alinhados com a legislação nacional e o olhar epistemológico do ER faz toda a diferença para os docentes, e para a compreensão do componente curricular. A construção das DCMG foi um constante reverenciar o conhecimento e as experiências do Outro para tornar possível ampliar pontos de vista, concordar e discordar.

Destacamos alguns aspectos essenciais para a construção democrática das DCMG: a valorização e o desenvolvimento do olhar estudioso, reflexivo e crítico para os documentos curriculares nacional e estadual, num processo consistente de visitar e revisitar tais documentos; a avaliação diagnóstica sobre como o componente curricular era compreendido pelos profissionais a partir das suas experiências e conhecimentos; e o olhar atento para o lugar desta rede de ensino. Foi necessário aos professores e professoras "se verem", enquanto comunidade escolar, na BNCC e CBTC para que tais documentos fizessem sentido e fossem ampliados para o contexto local.



O documento também situou o ER no currículo da rede no que tange a avaliação, ou seja:

Importante ressaltar que assim como os demais componentes curriculares, o objetivo não é a reprovação. No entanto, em situações em que o estudante não alcançar a média mínima, mesmo após a recuperação/exame final, ele poderá ser reprovado conforme a legislação vigente (GUABIRUBA, 2022).

Fechamos este texto com os dizeres de duas professoras, que nos impulsionam a continuar o processo formativo:

Achei de suma importância. Apesar de não ser habilitada, mas por estar atuando, percebi a importância de se ter um norte que fundamente em uma sequência o desenvolvimento de conceitos formativos da educação dos adolescentes. (P15)

[...]

Valeu muito a pena essa construção em grupo. Ter um único segmento é muito bom e importante para nós. Nossas trocas, experiências, tudo valeu muito a pena. Por mais momentos de construção como foram os de ER. Obrigado. (P16)

Referências

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: André, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2016. p. 17-34.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

BRETON, Hervé; ALVES, Camila Aloisio. *A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência: entre memória passiva e historicidade*. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.17, n. 44, p. 1-14, jan./mar., 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526>. Acesso em: 10/09/2023.

FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV Neto, A. *Método(s) de pesquisa em educação*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

FORTUNATO, van. Três saberes pedagógicos na e para a formação de professores. In: Shigunov Neto, A. & Fortunato, I. (org.) *Saberes Pedagógicos: perspectivas & tendências*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 82-96.

GUABIRUBA, Prefeitura Municipal. *Diretrizes Curriculares Municipal de Guabiruba*. Guabiruba: Secretaria de Educação: Guabiruba, 2016.



GUABIRUBA, Prefeitura Municipal. *Diretrizes Curriculares Municipal de Guabiruba*. Guabiruba: Secretaria de Educação: Guabiruba, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 2000.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/20/18>>. Acesso em 20/08/2023.

MENEZES, Edmilson. *Método e limites da razão em Kant: enfoques preliminares*. *Cenas Educacionais*, v. 4, p. e11425, 29 maio 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11425/7918>. Acesso em: 31/08/2023.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional* v. 17, n. 48, p. 60-77, OUT./DEZ. | 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010> Acesso em 15/08/2023. Acesso em 20/08/2023.

REZER, Claudio Bispo de Ricardo; BERTICELLI, Ireno Antônio; BORTOLETTO, Edivaldo José. Formação continuada e epistemologia: uma interlocução necessária. In: REZER, Ricardo; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos;

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; et al. *Desafios políticos e epistemológicos da formação continuada: reflexões epistêmico-pedagógicas*. Chapecó: Argos, 2018.

RICHARDSON Roberto Jarry *et alii*. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SEVERINO, ANTÔNIO Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 24. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.



FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO SUPERIOR E DESENVOLVIMENTO CONTRIBUIÇÕES NA EXPANSÃO DO ER SANTA CATARINA

Simone Riske-Koch⁶²

Lilian Blanck de Oliveira⁶³

(Agência Financiadora FUMDES/UNIEDU)

Resumo: A Universidade Regional de Blumenau – FURB/ SC, desde 1997 possui curso de licenciatura em Ensino Religioso (ER) – Curso de Ciências da Religião (CR). A partir de 2021, através do Governo de SC por meio do FUMDES/UNIEDU, oferta o curso de CR em parceria com diferentes IES da ACAFE em cidades que apresentam carência de profissionais habilitados para o ER. Este trabalho objetiva compartilhar contribuições do Curso de CR para a formação docente em ER nas regiões de SC contempladas pelo UNIEDU. Trata de resultados parciais de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, documental e social em andamento nas seis turmas do curso – período de 2021 a 2025. O aporte teórico pauta-se na legislação, Nóvoa (2009), Cecchetti e Oliveira (2018), Riske-Koch (2022), entre outros. Os resultados mostram a expansão e o desenvolvimento do ER; o fortalecimento epistemológico e legal que circunscrevem o componente curricular e a formação de docentes para o ER não confessional.

Palavras-chave: Formação docente; Desenvolvimento; Ensino Religioso.

1. Introdução

O Brasil é um país marcado pelas diversidades, que muitas vezes são vistas como geradoras de conflitos sociais. Todavia, o problema não está nelas, mas em como se encara as diferenças que as constituem. Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação que se fazem presentes no modo como as diferenças hierarquicamente foram ensinadas e aprendidas.

Gomes (2007) chama nossa atenção ao fato de que adentrar no campo das diversidades é obrigatoriamente entrar em contato com a construção histórica, social e cultural das diferenças, as quais estão ligadas às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Oliveira e Wickert (2016, p. 322) destacam que “todo espaço de diversidade é também um tempo/lugar de e para a alteridade. O ser outro como um

⁶² Doutora em Desenvolvimento Regional PPGDR/FURB. Professora e Coordenadora do Curso Ciências da Religião FURB. Professora Colaboradora no PPGE/FURB. Coordenadora da RELER/FONAPER. Contato: srkoch06@gmail.com.br .

⁶³ Doutora em Teologia - Área da Educação. Pesquisadora voluntária e líder do GPEAD no PPGDR/FURB. Contato: lilianblanck@furb.br



diferente nas diferenças é o ethos da diversidade cultural – viver a cultura dos diferentes, das identidades e das construções subjetivas e intersubjetivas”.

Por sua vez, as diferenças:

[...] são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não-desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; [...] a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade (SKLIAR, 1999, p. 22-23).

É válido lembrar que as universidades e escolas por suas vezes, são lugares e espaços de trânsito, encontros e desencontros entre os diferentes e as diferenças. Portanto, o exercício de formação docente precisa ser um processo contínuo, de múltiplos saberes e que se desenvolve, individual e coletivamente com e para muitos diferentes outros, nas relações consigo, com outros e diferentes contextos culturais, políticos, histórico-sociais. Estes contextos trazem ao coletivo da escola - possibilidades e desafios de organizar os seus contextos de ensinar e aprender na direção de uma escola com relações pautadas na sustentabilidade, no respeito às diversidades, na ética, em uma educação e suas relações com os territórios e espaços de aprendizagem. Afinal, uma educação e formação excludente contribui na amálgama para uma sociedade e um desenvolvimento excludente, opressor e sectário – piramidal. Requer a abertura de vias e espaços na formação para e com a diferença, caminho que desafia outras vivências - alteritárias, paritárias, comunitárias e horizontais (RISKE-KOCH, 2022).

No campo das diversidades, nas escolas um dos componentes curriculares que lida diretamente com a diversidade religiosa é o ER. Nos últimos anos, o ER tomou assento nos debates públicos da educação, uma vez que integra a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Este documento apresenta o ER pautado em pressupostos éticos e científicos, tendo como princípios mediadores e articuladores a pesquisa e o diálogo, seus fundamentos teóricos e pedagógicos são a interculturalidade e a ética da alteridade para o ER (BRASIL, 2017). Com a BNCC,

[...] o ER deixa de ser pensado a partir das tradições religiosas hegemônicas, toma o seu lugar de direito no currículo do Ensino Fundamental, passando a estruturar-se a partir da escola, numa perspectiva não confessional, de caráter inter-religioso cujo foco é o estudo da diversidade religiosa pautada nos conhecimentos religiosos presentes nas diferentes culturas e sociedades (RISKE-KOCH; OLIVEIRA, 2021, p. 582-583).

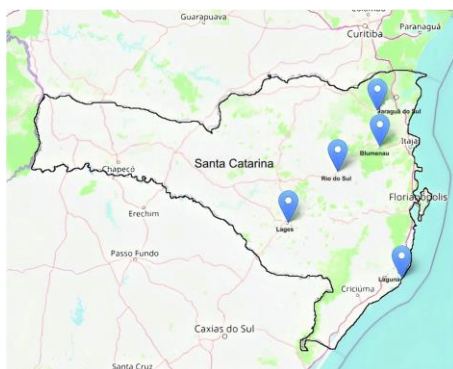
A partir deste documento, todas as escolas brasileiras precisam assumir o componente curricular ER como efetivamente parte do currículo do ensino fundamental, ou seja, do primeiro ao nono ano. Logo, além de os sistemas se ocuparem com o currículo, precisam estabelecer parcerias de formação inicial e continuada para o ER que vá ao encontro e além da BNCC.



Objetivamos aqui compartilhar as contribuições do Curso de CR – Licenciatura da FURB/SC para a formação docente em ER nas regiões de SC contempladas pelo FUMDES/UNIEDU.

A FURB, com licenciatura na área de CR desde 1997 acompanhou, e por muitas vezes coordenou, movimentos nacionais que redundaram na BNCC e DCN da graduação em CR. Nos últimos anos, a FURB por conta do seu caráter público e por estar vinculada ao CEE/SC participou dos editais públicos do Governo do Estado de SC e abriu seis turmas de CR em cinco cidades diferentes, de quatro mesorregiões de SC, conforme imagem:

Figura 01: Cidades de SC atendidas pelo Curso FURB



Fonte: Elaboração Luciano Colombo a partir de FURB [2023].

Estas turmas foram abertas em parceria com as IES que integram a Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE, como: UNIPLAC – Lages, UNESC – Laguna; CATÓLICA – Jaraguá do Sul; UNIDAVI – Rio do Sul. Estas turmas contam com o corpo docente oriundos da FURB e parte destas IES parceiras.

O Curso de CR objetiva:

Assegurar sólida formação teórico, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas **ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica** (FURB, 2022, p. 24, grifo nosso).

Ocupar-se com investigações e pesquisas que contemplem uma formação docente na perspectiva intercultural, que mire epistemes e práticas pedagógicas decoloniais em relação ao diferente e a diferença, tem sido o desafio e proposta desta pesquisa.

Neste sentido, uma pesquisa em desenvolvimento, entre os anos 2021 a 2025, tem como objetivo cartografar o desenvolvimento do ER nas cidades em que é ofertado CR em SC. A metodologia utilizada é pesquisa bibliográfica, documental e social nas seis turmas do curso, de abordagem qualitativa que propõe, encaminha e possibilita o contato com o



ambiente e a situação que estão sendo investigados, oportunizando ao pesquisador focar a realidade de forma complexa e contextualizada (SEVERINO, 2016).

A pesquisa em curso, analisa documentos oficiais do curso, registros docentes e aplicará questionário com os estudantes e coordenadores locais destes cursos. Neste recorte apresentamos os resultados da análise documental e banco de notícias do curso alcançados até o momento. O texto organiza-se a partir do desenvolvimento do aporte teórico, refletindo sobre os aspectos que envolvem a Educação Superior e a formação docente em e para o ER, bem como alguns aspectos do Curso de CR.

2. Educação Superior, Formação Docente e Territórios: Desafios em e no Ensino Religioso

No que concerne à educação, acolher as diversidades requer um espaço formador em propostas que contribuam com exercícios e/m vivências solidárias, autônomas e superadoras a qualificar territórios e territorialidades. Compreendemos o território como resultado da mudança no tempo (desenvolvimento) em um determinado espaço ou lugar (região), está, portanto, sempre em movimento.

Pensar desenvolvimento no território implica em considerar a relação entre estado e sociedade, o “território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural” (COSTA, 2016, p. 78).

No campo da educação, o conceito desenvolvimento também se faz presente em muitas dimensões. Compreendemos o desenvolvimento profissional assim como Imbernón (2010, p. 47), ou seja, como “um plano sistemático para melhorar a prática de trabalho, as crenças e conhecimentos profissionais com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigativa e de gestão”, em “compromisso com o desenvolvimento humano” (GATTI, 2016, p. 36).

Em relação à educação superior, Riske-Koch, Macedo e Meneghel (2020), registram a importância e urgência da inserção e/ou implementação de uma perspectiva plural e decolonial nos processos epistêmicos, metodológicos e institucionais da Educação Superior em níveis – micro, da sala de aula, ou seja, das instituições; e macro, das políticas governamentais. Há, portanto,

[...] necessidade de programas e ações específicas que viabilizem a diversidade cultural, que reconheçam histórias, saberes e culturas que têm ficado alijadas das universidades, que criem espaços de abertura e diálogo com todos os segmentos da sociedade, que rompam com a hierarquização de saberes, que reconheçam a diversidade epistêmica (RISKE-KOCH, MACEDO, MENEGUEL, 2020, p. 04).



Isto demonstra, que outras epistemologias de e para a formação docente se fazem necessárias. Que rompem com lógica monocultural, decolonizem teorias e práticas incrustadas historicamente no *ser, estar e fazer docente*, na busca de sintonia entre pressupostos e práticas de formação de docentes, que paulatinamente incorporem conteúdos e abordagens metodológicas — epistemologias comprometidas com as diversidades em suas práticas cotidianas, foi e continua sendo um dos eixos do processo formador. Trata-se do desenvolvimento de uma formação docente visando:

Formação de docentes conduzida em diálogo e ética que encoraje posturas para a interação de conhecimentos e saberes interculturais numa perspectiva decolonial, com práticas pedagógicas de perspectiva intercultural; e, propostas de educação intercultural que efetivamente acolham a diversidade de culturas e promovam outras formas de desenvolvimento nos contextos latino-americanos (Riske-Koch; Oliveira, 2021, p. 583).

Este tipo de formação se constrói no interior da personalidade do professor (NÓVOA, 2009). Na busca desta formação, situamos o curso de CR que passamos a apresentar.

3. Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso

Os primeiros cursos de CR – Licenciatura na área de ER no Brasil tiveram seu início em SC na UNISUL, FURB e UNIVILLE, no final de 1996 e início de 1997 com o objetivo de garantir formação inicial aos profissionais que já atuavam na área de ER.

Ao longo de seus 26 anos o curso CR passou por diferentes adequações curriculares, sempre acompanhando o movimento nacional e sua legislação. Em 2009, a FURB ofertou três turmas pelo PARFOR. Desde 2015, integra e coordena o Núcleo de Estudos sobre Religiosidades e Interculturalidade – NERI. Oferta pelo FUMDES/UNIEDU seis turmas em cinco cidades diferentes. O Curso também integrou o PIBID/CAPES, e atualmente o integra com dois Subprojetos em ER e outro Interdisciplinar em Direitos Humanos.

As DCN para os cursos de licenciatura em CR (BRASIL, 2018), estabeleceram em âmbito nacional o que se espera na formação inicial. O egresso do curso de CR da FURB deverá estar apto a:

- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;
- Trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos nas diferentes etapas e modalidades de educação básica;
- Relacionar os conteúdos específicos da Ciência da Religião e as abordagens teórico- metodológicas do Ensino Religioso de forma



interdisciplinar e contextualizada; IV - Demonstrar proficiência nas linguagens digitais e na utilização das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem;

- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, das deficiências e dos diversos modos de ser e viver;

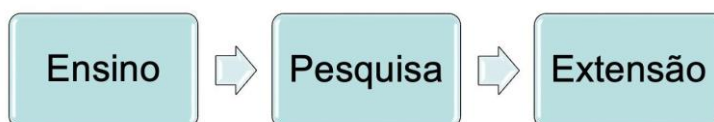
- Realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a disseminação de conhecimentos;

- Compreender criticamente os dispositivos legais e as normativas curriculares enquanto componentes fundamentais para o exercício do magistério;

- Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto políticopedagógico escolar;

- Mediar debates, pesquisar e assessorar espaços não formais de ensino, instituições públicas e privadas, organizações não governamentais e entidades confessionais (FURB, 2022, p. 25-26).

Nesta perspectiva que o curso nas diferentes cidades e regiões de SC se desenvolve, sempre procurando alinhar:



A pesquisa está presente no currículo do curso nos diferentes componentes com mais ênfase em: Estágios, Pesquisas em ER e Trabalho Interdisciplinar Final como possibilidades concretas que o(a) licenciando/a tem de fazer pesquisa.

O Curso é presencial, possui 1548 h/a em ações EAD, possui material didático produzido:

[...] em parceria estabelecida por meio de acordo de cooperação técnica celebrado entre FURB e Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, com objetivo de realizar conjuntamente ações e produções científicas necessárias à oferta do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião (FURB, 2022, p. 60).



Figura 02: Modelo EAD FURB



Fonte: Elaborado pelo NDE (FURB, 2022).

4. Análise e resultados: possíveis leituras

Conforme PPC de CR (FURB, 2022), a formação específica assegurada pelo curso articula os pressupostos das áreas das CR e da Educação, a fim de que o/a licenciado/a possa trabalhar pedagogicamente numa perspectiva inter-religiosa e intercultural, com competência para interagir qualitativamente nos processos educacionais de forma interdisciplinar, com habilidades exigidas pela complexidade sociocultural da questão religiosa e pelas especificidades pedagógicas deste componente curricular.

A pesquisa já indica algumas ações do Curso de CR, sistematizadas na figura abaixo:

Figura 02 – Ações do Curso de CR FURB



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2023).

Destaca-se que nas mesorregiões Serrana e Sul Catarinense, que o ER é pouco ou quase nada desenvolvido, tanto na implementação no ensino fundamental quanto no que tange a ações de formação docente inicial e continuada. A sistematização dos dados em desenvolvimento se deu por ênfases e similaridades (RICHARDSON, 1989):



- Oferta de duas turmas de CR em Lages e uma em Laguna;
- Diálogos e parcerias com os sistemas de ensino: municipal e estadual de Lages e Laguna;
- Realização do XII Seminário Catarinense de ER e VII Encontro Acadêmico do Curso de CR em março de 2023;
- Concurso Público para o quadro Rede Municipal de Ensino Lages;
- Inserção do ER no currículo e horário regular da Rede Municipal de Ensino Lages;
- Cumprimento dos critérios de contratação de professores por parte da rede estadual Lages e Laguna;

Temos em vista para este semestre, a realização de cinco Colóquios Regionais de ER, uma ação da extensão no curso, juntamente com os Estágios em ER no Ensino Fundamental, em parceria com a Associação dos Professores de ER do Estado de SC – ASPERSC.

5. Considerações Finais

No decorrer destes 26 anos do curso, seu colegiado vem oferecendo Cursos de Formação Inicial e Continuada para instituições e sistemas de ensino e, de especializações em nível *lato sensu* à comunidade educadora. *Contribuições*, desafios e perspectivas de cunho epistemológico, sociocultural e legal que historicamente circunscrevem esta área do conhecimento e a formação de docentes para atuarem no ER não confessional, no Ensino Fundamental de SC.

Abrir *espaços, tempos e lugares*, para uma formação que acolha e integre as diversidades identificando nelas o potencial criador, crítico e constituidor da diferença para a construção das identidades, territórios e territorialidades desafia e protagoniza outras vivências - alteritárias, paritárias, comunitárias e horizontais no espaço educador.

Expandir a Educação Superior continua sendo um desafio no Brasil.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: a educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

BRASIL. *Resolução Nº 5, de 28 de Dezembro de 2018*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Brasília, 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-ppc012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192.



COSTA, Rogério Haesbaert da. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 9. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

FURB. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Religião. Blumenau: FURB, 2022.

Gatti, Bernadete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (org). *Práticas Inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Editora Papirus, 2016. p. 35-48.

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade e Currículo”. In: *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 8ª. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Lilian Blanck; WICKERT, Tarcísio Alfonso. Diversidade Cultural Religiosa. In: SIDEKUM, Antonio; WOLKMER, Antonio Carlos; RADAELLI, Samuel Manica. *Enciclopédia Latino-americana dos Direitos Humanos*. Blumenau: Editora Edifurb; Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2016. p. 321-325

RICHARDSON Roberto Jarry *et alii*. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

RISKE-KOCH, Simone; MACEDO, Barbara; MENEGHEL, Stela Maria. O papel da universidade na América Latina e Caribe - reflexões a partir da decolonização. In: *XIII REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd-Sul)*. 13. 2020. Blumenau. **Anais [...]**. Blumenau: ANPED, 2020. Disponível em http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6212-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf .

RISKE-KOCH, Simone. *Diversidades, Educação Superior e Desenvolvimento: uma mirada a partir da Universidade Regional de Blumenau - FURB, no Brasil e da Universidad Nacional - UNA, Costa Rica*. 2022. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Regional De Blumenau, Blumenau/Brasil, 2022.

RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lilian B.. Formação Docente e Ensino Religioso: Exercícios Decoloniais em Territórios Latino-Americanos. *Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 573-588, jan./abr. 2021

SKLIAR, Carlos B. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 24, n.º 2, jul./dez., 1999, p. 15- 32.



RELIGIÃO E FORMAÇÃO DOCENTE UM DESAFIO A OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Taciana Brasil⁶⁴

Heli Sabino de Oliveira⁶⁵

Resumo: De acordo com a BNCC, o espaço de primazia para discussão sobre a religião na educação básica é o Ensino Religioso, que deve estar a cargo de licenciados em Ciências da Religião. O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica, com objetivo de elencar razões pelas quais a questão religiosa deveria ser discutida, também, na formação inicial de professores de outras áreas. Perpassaremos a importância de graduar licenciados capacitados para oferecer uma educação laica, que valorize os indivíduos e suas identidades. Concluímos, através desta pesquisa, que o ideal constitucional de laicidade só será alcançado através da educação, e para isso é necessário formar professores que possuam as habilidades necessárias para essa tarefa.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Formação Docente; Licenciaturas; Laicidade; Direitos Humanos.

1. Introdução

Desde 2018, podemos afirmar que houve um importante êxito em prol do cumprimento da igualdade de direitos de aprendizagem prevista na Constituição Federal: a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sabemos que há inúmeras críticas quanto a esse documento, que contemplam desde o tipo de orientação curricular transmitida (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), até o processo de sua construção e a influência de atores externos (AGUIAR, 2018). Ainda assim, especialmente para o Ensino Religioso, o texto é um considerável avanço (BRASIL, 2021).

Como primeiro documento oficial, em nível nacional, que direciona conteúdos mínimos para o Ensino Religioso, a BNCC cumpre um papel fundamental ao estabelecer essa área e conteúdo como instância preferencial para discussão, na escola, da religião e de temas afins (BRASIL, 2021). Essa definição abre as portas para outras conquistas relacionadas à disciplina, como por exemplo, as diretrizes para a licenciatura em Ciências da Religião como espaço de formação para professores de Ensino Religioso (BRASIL,

⁶⁴Doutora em Ciências da Religião pela PUC Minas. Professora de Ensino Religioso no programa Se Liga na Educação (SEEMG). Professora substituta de História da Educação na Faculdade de Educação/UFMG. Coordenadora de Educação Básica no FONAPER (Gestão 2023-2025). Contato: taciaanabrazil@yahoo.com.br

⁶⁵Doutor em Educação pela UFMG. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFMG. Contato: helisabino@yahoo.com.br



2018b). Mas será que a presença da religião e da religiosidade na escola se limita ao escopo de discussão do Ensino Religioso?

Como já ressaltado anteriormente por Brasil e Pereira (2023), a BNCC prevê o Ensino Religioso no Ensino Fundamental, mas delega a discussão da religião, no Ensino Médio, a uma única habilidade em Sociologia – que sequer é especificamente relacionada ao tema. Não há qualquer previsão sobre como lidar com as diferentes visões de mundo e padrões culturais trazidos pelos estudantes de suas origens familiares e religiosas.

Essa situação reflete diretamente no que é ofertado na formação docente. Conforme ressaltam Cury, Reis e Zanardi (2018), embora a BNCC tenha surgido como resposta à previsão constitucional de conteúdos mínimos para a educação básica, ela também serviu para orientar os professores. Isso ocorreu por duas principais razões. Primeiramente, porque nem sempre havia clareza, por parte dos professores, sobre o que fazer em sala de aula com suas turmas em cada período letivo, semestre ou dia de aula. A disponibilização de descritores de competências e habilidades organiza, em certa medida, o trabalho docente. Em segundo lugar, porque tornou necessário que a formação docente fosse ofertada de tal forma que ensinasse ao futuro professor o que deveria levar seu aluno a aprender.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2019) define novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Considerando que esse documento surgiu da necessidade de adequar a formação docente ao que era proposto na BNCC, somos levados a questionar sobre possíveis lacunas relacionadas à questão religiosa. Se o documento que orienta a educação básica restringe a questão ao Ensino Religioso, como a formação docente a trataria?

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo geral elencar razões pelas quais a questão religiosa deveria ser discutida, também, na formação inicial de professores de outras áreas, além do Ensino Religioso. Através de pesquisa bibliográfica, consultando fontes teóricas e documentais, indicaremos a importância de graduar licenciados capacitados para oferecer uma educação laica, que valorize os indivíduos e suas identidades. Em seguida, demonstraremos como as estruturas disponibilizadas na BNC-Formação que possibilitariam essa discussão ainda são insuficientes.

2. Fundamentação teórica

Para compreendermos melhor a questão, partiremos da prerrogativa constitucional de uma educação laica. A palavra laicidade tem origem etimológica em um substantivo grego, *laikós*, que poderia se referir ao povo como um todo, ou a uma categoria em oposição a outra dentro do povo (ABAIGAR, 2005). O termo grego também pode ser



traduzido como *popular*, podendo ser utilizado para se referir a um Estado cujo titular é o povo (GANEM, 2008). Dessa forma, para ser laico, um Estado deve ser independente de qualquer organização ou confissão religiosa – o que incide diretamente, por exemplo, em sua forma de governo e na justificativa adotada para sua validação. Por outro lado, um Estado laico deve reconhecer e valorizar o direito individual e coletivo de que seus cidadãos, em seu âmbito privado, escolham crer ou não e agir em conformidade com essa opção (CORNEJO, 2016).

Atualmente, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 desenha um modelo de Estado que segue um paradigma aberto de laicidade (SILVA, 2019), valorizando o multiculturalismo, defendendo as minorias e garantindo a igualdade de direitos ao cidadão independentemente de qual seja sua forma de crer ou pensar. Porém, uma breve observação a nosso redor mostra que essa situação não é estabelecida nem consensual na nossa sociedade: a influência de um passado colonialista e o desconhecimento sobre o conceito de laicidade e seus modelos possíveis estão entre os principais desafios experimentados em nosso país.

Durante o período de colonização, europeus se estabeleceram em terras indígenas e construíram suas riquezas graças ao trabalho de africanos sequestrados e escravizados. Para além do poder político, os europeus dominavam, também, o cenário cultural e religioso. A monarquia impunha o catolicismo como religião oficial – nenhuma crença ou manifestação indígena ou negra seria aceita. Mesmo quando o governo imperial concede a tolerância a outras religiões, o objetivo da lei era viabilizar a presença dos protestantes ingleses, também europeus. A imensa diversidade religiosa resultante da convivência de múltiplas culturas era silenciada e relegada ao sincretismo como única possibilidade de manifestação (DANTAS; VALENTE, 2022).

A Proclamação da República, teoricamente, deveria indicar a adoção de um governo democrático e mais popular. Porém, não foi isso que aconteceu. Pretendia-se que o Brasil se tornasse uma nação civilizada. Para isso, as elites governantes recorreram a ideias eugênicas e a políticas de branqueamento. Não havia uma abertura real para a diversidade cultural e religiosa do país que valorizasse a igualdade de direitos entre as diferentes crenças (DANTAS; VALENTE, 2022).

Embora houvesse uma defesa legal da laicidade, os símbolos religiosos continuaram se fazendo presentes nos órgãos públicos – e sempre relacionados ao grupo hegemônico (RANQUETAT JÚNIOR, 2016). Na escola pública, acreditava-se que a aplicação da laicidade ocorreria pela simples supressão do Ensino Religioso (CUNHA, 2013), sem qualquer discussão sobre o uso de símbolos e práticas cotidianas. Percebe-se, portanto, uma preocupação com o currículo oficial, mas nenhuma problematização sobre outras formas de presença da religião na escola.

Não é difícil ouvir, entre profissionais da educação e em nome da laicidade, a defesa de uma prática que não discuta sobre a questão religiosa. Muitos destes continuam



defendendo que a mera supressão do Ensino Religioso encerraria a disputa, uma vez que esse tema não cabe às outras disciplinas. Essa abordagem, porém, não é condizente com o que se verifica no cotidiano escolar. Diversos objetos de aprendizagem de outros conteúdos perpassam questões religioso-culturais. A relação entre religiosidade e identidade está presente na vida de todos que fazem parte da comunidade escolar. Deixar de discutir o tema é calar-se perante uma das dimensões da vida humana, desprezando o potencial que a educação escolar teria em seu benefício.

Ao analisar argumentos de opositores da presença do Ensino Religioso na escola pública, como por exemplo Cunha (2016), percebe-se que, em geral, estão ligados à dimensão sociológica da religião, e não à fenomenológica (HOCK, 2010). Há uma preocupação quanto à violação da laicidade de Estado, concomitantemente com o aceitamento da liberdade para que o estudante tenha sua religiosidade pessoal. Considerando, porém, que a religiosidade é um ponto importante na construção de identidades pessoais, ao se silenciar sobre essa questão a escola deixa de cumprir uma importante função educativa.

Mediante essa realidade de negação da discussão sobre a relação entre identidade e religiosidade por parte da escola e dos currículos oficiais, cabe-nos questionar como essa realidade tem sido refletida pelas práticas dos cursos de licenciatura.

3. Resultados e Discussão

Assim como a BNCC, BNC-Formação propõe competências gerais e específicas a serem desenvolvidas pelos docentes em formação. Ressaltaremos, nesse texto, a competência geral de número 9, citada a seguir:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 13)

Podemos afirmar que essa competência abarca o que se espera em termos de formar um docente que saiba conviver e respeitar a diversidade religiosa, estimulando a mesma postura em seus estudantes. O problema é que a previsão dessa capacitação não é específica à questão religiosa: ela caberia a qualquer tipo de diversidade. Embora essa competência seja coerente com o que é previsto pela BNCC, conforme apontado por Brasil e Pereira (2023), ela não é suficiente para garantir que os licenciados sejam preparados para lidar com a diversidade religiosa.

Ainda acerca da competência número 9, percebe-se que a diversidade é tratada de forma genérica. Não há discriminação de quais tipos de diversidade devem ser abordados



como conteúdo mínimo. Não há orientação diretiva sobre os processos formativos que devem preparar o licenciando para o trato com as diferenças. Assim, a BNC-Formação termina por não garantir uma formação adequada para a abordagem de nenhum tipo de diversidade, tornando-a um fenômeno amplo e genérico.

Se considerarmos a legislação complementar brasileira, perceberemos que alguns temas sensíveis são orientados por leis, tais como as leis 10639/2003 e 11645/2018, que instituem a presença obrigatória, no currículo oficial, da história e cultura afro-brasileira e indígena. Não existe, porém, nenhuma lei complementar que delineie como deve ser a relação dos currículos oficiais com a questão religiosa. Ainda assim, nossa temática central se encontra em situação melhor que outras áreas. A diversidade de gênero, por exemplo, além da ausência de diretrizes, enfrenta vários projetos cerceadores. Mas não seria isso, também, um indicador da falta de laicidade nas práticas educativas? Ao analisar as motivações de muitos desses projetos, somos levados a acreditar que sim.

Uma breve observação nas práticas escolares indica o quão falha tem sido a capacitação docente para lidar com a questão religiosa de forma laica na escola. Podemos perceber que existe, extraoficialmente, a adoção de um padrão de comportamento considerado “normal” em termos religiosos, tornando qualquer divergência um problema a ser silenciado em nome da preservação da laicidade. A questão é: o que seria considerado divergente? Levando em consideração a tradição colonialista de nosso país, não é difícil concluir que essa escolha, conscientemente ou não, valoriza os grupos hegemônicos ou dominantes, calando-se perante a diversidade e as minorias. E essa situação não é coerente com o princípio da laicidade.

4. Considerações Finais

Sabemos que a laicidade, embora não esteja diretamente expressa na Constituição Federal, é um princípio fundamental para alcançar a igualdade de direitos. Para que isso ocorra, a educação é uma ferramenta necessária – que só pode ser adequadamente usada se prepararmos os professores para tal.

Embora o Ensino Religioso seja o espaço de primazia para discussão do tema na educação básica, sua presença não é suficiente para resolver todas as questões. É necessário que os profissionais da educação tenham uma capacitação mínima para lidar com a diversidade religiosa como elemento constituinte de culturas e identidades, e não como uma ameaça a ser silenciada.

Concluimos, portanto, que a discussão sobre a laicidade e a diversidade religiosa deveria estar presente na formação docente de outras áreas também, promovendo a conscientização sobre o tema e valorizando a liberdade de crença e consciência como direito fundamental do ser humano.



Referências

ABAIGAR, Victor Urrutia. Laicismo y laicidad. *Frontera*, Madrid/Espanha, n. 35, p. 11-36, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://2001.atrío.org/PRIVADO/FRONTERA/35/35-Victor.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

AGUIAR, Márcia Ângela de S. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL, Taciana. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/20016>. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL, Taciana; FARIA, Paulo Vinícius Pereira. Televisão, educação e religiosidade: experiências no campo do Ensino Religioso e da Sociologia. *APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, [S.l.], n. 29, p. 240-251, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/12345>. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017a. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº CP 12/2018. Relator Conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 dezembro 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 abr. 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível



em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 set. 2023.

CORNEJO, José Luis Lecaros. Libertad de culto y instituciones publicas. *Revista Oficial del Poder Judicial*, Lima/Peru, ano 8, n. 10, p. 63-98, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.35292/ropj.v8i10.230>. Acesso em: 01 set. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pVYq6dDgwRxYgkcyFq6YNrm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e religiões: a descolonização religiosa da Escola Pública*. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

DANTAS, A. S. R. .; ABUHAB VALENTE, G. . Laicidade brasileira na perspectiva da colonialidade do poder. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 16, 2022. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5523>. Acesso em: 01 set. 2023.

GANEM, Cássia Maria Senna. Estado laico e direitos fundamentais. In: DANTAS, Pedro; CRUXÊN, Elaine; SANTOS, Fernando; LAGO, Gustavo Ponce de Leon (Orgs.). *Constituição de 1988 – O Brasil 20 anos depois: os alicerces da redemocratização* (vol. 1). Brasília: Senado Federal, 2008. p. 234-254.

HOCK, Klaus. *Introdução à Ciência da Religião*. São Paulo: Loyola, 2010.

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. *Laicidade à brasileira: estudo sobre a controvérsia em torno da presença de símbolos religiosos em espaços públicos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

SILVA, L. G. T. Laicidade do Estado: dimensões analítico-conceituais e suas estruturas normativas de funcionamento. *Sociologias*, [S. l.], v. 21, n. 51, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/85769>. Acesso em: 01 set. 2023.



EXPLORANDO A RELAÇÃO ENTRE FÉ, NATUREZA E ÉTICA UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO

Danubia Ramos Francisco⁶⁶

Mary Hellen Cruz David Soares⁶⁷

Resumo: Este artigo científico explora a experiência de estágio docente no Ensino Religioso para alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I. Centrando-se na prática pedagógica, adaptação do professor em formação, relacionamentos com os alunos e superação de desafios, apresenta um plano de aula chamado "Animais, plantas e alimentos sagrados". O objetivo é integrar o ensino religioso à preservação ambiental, promovendo a consciência ética e ecológica desde cedo. A aula utiliza histórias, vídeos e atividades lúdicas, como jogos e dramatizações, para envolver os alunos na construção do conhecimento. Essa abordagem inovadora visa não apenas transmitir conhecimentos religiosos, mas também sensibilizar os alunos para questões éticas e ecológicas, contribuindo para sua formação integral desde as etapas iniciais da educação.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Diversidade Religiosa; Estágio Docente; Práticas pedagógicas.

1. Introdução

O estágio curricular é fundamental na formação de professores, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos acadêmicos. Durante esse período, os estagiários experimentam diversas abordagens pedagógicas, desenvolvendo habilidades essenciais. A vivência na sala de aula proporciona uma compreensão direta dos desafios dos alunos, promovendo uma visão abrangente do papel do professor. A interação com os alunos desafia os estagiários a adaptarem estratégias para um ambiente inclusivo. O estágio também é uma oportunidade para refletir sobre questões éticas e políticas na educação, integrando teoria e prática. Schön destaca o estágio como momento crucial de aprendizado, contribuindo para formar professores comprometidos com uma educação de qualidade (SILVA, 2018, p. 206; OLIVEIRA et al., 2009, p. 258; RISKE KOCH et al., 2018, p. 45).

⁶⁶ Graduanda em Ciências da Religião pela FURB. Professora de História da Educação Básica do Estado de Santa Catarina. Contato: dframes@furb.br

⁶⁷ Graduando em Ciências da Religião pela FURB. Professora de Filosofia Básica do Estado de Santa Catarina. Contato: mhcdsoares@furb.br



2. Refletindo sobre o estágio

O estágio docente em Ensino Religioso é crucial na formação de educadores capazes de integrar a dimensão espiritual e ética dos estudantes. Como estagiárias, vivenciamos e refletimos sobre a prática pedagógica em um contexto religioso diversificado, enfrentando desafios e oportunidades únicas. A observação e reflexão sobre estratégias de ensino, especialmente em temas como a relação entre fé, natureza e ética, proporcionaram uma compreensão mais profunda das interseções entre religião e educação. A adaptação e a habilidade em estabelecer relacionamentos significativos com os alunos foram cruciais para engajá-los nesse campo sensível. O estágio docente nos anos iniciais do ensino fundamental desenvolveu educadoras eficazes, promovendo o respeito à diversidade religiosa e a compreensão das implicações éticas e espirituais em nossas práticas educacionais. 2.1 Concepções de Estágio, Observação e Docência em Ensino Religioso.

A relação entre teoria e prática reflexiva é crucial na formação de professores, integrando conhecimentos acadêmicos com a realidade da sala de aula. O estágio supervisionado oferece esse espaço, permitindo aos estudantes vivenciar a profissão docente e aplicar conceitos aprendidos nas disciplinas teóricas, para Molinari e Scalabrini,

O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços educativos entrando em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição. (MOLINARI e SCALABRINI, 2013, p.01).

O estágio, como campo de conhecimento, permite ao futuro professor investigar e refletir sobre questões educacionais concretas, aplicando teorias em situações reais. Essa reflexão crítica possibilita ao estagiário questionar suas concepções sobre ensino e aprendizagem, abrindo-se a novas perspectivas. Alves et al. (2013, p.100) destacam que o estágio capacita o aluno a compreender as relações no contexto escolar, contribuindo para transformações no processo educacional.

Além disso, o estágio supervisionado desempenha papel crucial na construção da identidade profissional. O contato direto com a sala de aula, colegas e comunidade escolar promove o desenvolvimento de habilidades e competências, consolidando uma identidade docente sólida. Importante ressaltar que o estágio não se limita à observação passiva, mas envolve a intervenção ativa do estagiário na prática educativa. Ao refletir sobre suas ações e buscar soluções, o estagiário se torna agente de transformação, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.



Por tratar-se de uma profissão permeada por particularidade e condições determinantes, ser professor é muito mais do que se aprende nos bancos das universidades e, o estágio promove a interação do novo profissional com o meio escolar com suas contradições, é nesse espaço que as teorias serão validadas. (ALVES et al 2013, p. 101).

As disciplinas do curso de formação do professor de ensino religioso são cruciais para fornecer conhecimentos teóricos e subsídios ao estagiário, oferecendo bases conceituais e metodológicas para a prática. Contudo, reconhecemos que o estágio supervisionado desempenha papel crucial na formação docente, proporcionando aprendizado da profissão e construção da identidade profissional. A relação entre teoria e prática reflexiva no estágio integra conhecimentos acadêmicos à realidade da sala de aula, promovendo uma formação mais completa. Assim, o estágio é componente essencial na preparação dos professores para os desafios da profissão.

2.2 Contextualização do Estágio

Observação e docência são etapas cruciais nos cursos de formação de professores, permitindo aos estudantes observar dinâmicas de sala de aula, estratégias de ensino e o papel do professor. O estágio oferece experiência prática, iniciando com a observação e evoluindo para a docência sob supervisão. Durante essa transição, os estudantes planejam e ministram aulas, desenvolvem atividades educacionais, avaliam o aprendizado dos alunos e enfrentam desafios da prática docente. Essa experiência impacta o desenvolvimento das habilidades pedagógicas, sendo um momento de aprendizado e crescimento profissional. O estágio possibilita a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, refletindo sobre a prática para aprimorar habilidades e se preparar para a carreira docente.

2.2.1 Observação

No estágio de Ciência da Religião no segundo ano do ensino fundamental I na Escola EEB Nininha Guedes dos Reis em Laguna - SC, foram realizadas atividades de observação e participação. A turma de quatorze alunos, de sete a nove anos, estava em fase de alfabetização, com cinco deles capacitados em leitura e escrita. Apesar de apresentarem características comunicativas, alguns alunos mostraram dificuldades de dicção, comportamento introvertido, raciocínio desconexo e déficit de aprendizagem. A professora regente compartilhou sua abordagem didática, expressando insatisfações e expectativas em relação à educação atual com profissionalismo.

A cultura escolar do município destaca normas de comprometimento, organização de horários, planejamento e metas. A disposição da sala de aula facilita a interação prática, mas a falta de recursos digitais, tecnológicos e visuais, e a ausência de espaços adequados para atividades disciplinares foram observadas.

No Ensino Religioso, constatou-se que a disciplina era ministrada de maneira confessional, sem alinhamento com as diretrizes da BNCC e do Currículo Base de Santa



Catarina, devido à falta de formação dos professores. O estágio exigiu adaptação a imprevistos e busca por soluções criativas, destacando a importância de abordagens diferenciadas para promover um ambiente inclusivo. Contribuindo para o crescimento profissional, o estágio proporcionou conhecimentos práticos e habilidades de planejamento e condução de aulas. No entanto, reconhece-se a necessidade contínua de aprendizado e aprimoramento para contribuir efetivamente no processo de aprendizagem dos alunos.

2.2.2 Docência

O plano de aula consistiu em seis sessões sobre animais, plantas e alimentos sagrados no Ensino Religioso para alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I. O objetivo era promover a compreensão da interconexão entre fé, natureza e ética, explorando símbolos religiosos em diversas culturas. A proposta visava cultivar uma consciência mais profunda sobre o respeito aos animais, a valorização da diversidade vegetal e escolhas alimentares sustentáveis, além de promover o respeito e a compreensão das diversas tradições religiosas.

A abordagem pedagógica foi interativa, utilizando jogos, vídeos e atividades práticas para envolver os alunos de forma lúdica na construção do conhecimento. Ao longo de seis sessões distribuídas em três dias, as aulas abordaram animais, plantas e alimentos sagrados, incentivando a reflexão crítica e ação responsável em relação à preservação ambiental.

No primeiro dia, foram duas aulas dedicadas à apresentação do tema, explorando o conhecimento prévio dos alunos sobre animais, plantas e alimentos sagrados. No segundo dia, os alunos assistiram a um vídeo sobre animais sagrados e participaram de um jogo da memória. A terceira aula envolveu a socialização das experiências dos alunos com o jogo da memória. O terceiro dia abordou plantas sagradas, com a reprodução de um vídeo e o manuseio de mudas pelas crianças. A quarta aula focou na relação dessas plantas com o sagrado, culminando no plantio das mudas.

Na quinta aula, foi feita uma revisão dos temas anteriores, seguida pela discussão sobre alimentos sagrados e a contação da história "A Cesta da Dona Maricota". Os alunos relacionaram alimentos com seus significados sagrados como atividade. Na última aula, corrigiram-se as atividades, alguns alunos compartilharam respostas, e a atividade foi encerrada com a degustação dos alimentos apresentados na história. Ao longo do plano de aula, os alunos demonstraram interesse e envolvimento, contribuindo para uma experiência educativa significativa.

4. Resultados e Discussão



Em nosso estudo, compreendemos e apreciamos profundamente a relação entre animais, alimentos, plantas e as tradições religiosas ao redor do mundo. Ao explorar essa interconexão, foi possível descobrir os significados e simbolismos atribuídos a diferentes seres vivos e recursos naturais, bem como sua ligação com manifestações religiosas, filosofias de vida e tradições religiosas. Segundo o FONAPER (2000, p. 27),

[...] o significado constrói-se a partir das relações que o ser humano estabelece entre o objeto a conhecer e suas possibilidades de observação, de reflexão e de informação que já possui. O educando vai construindo, por exemplo, o significado dos símbolos religiosos, a partir de conhecimentos já existentes e da percepção da importância e diferença do seu significado nas várias tradições religiosas.

Dentro das diversas tradições religiosas, há uma valorização intrínseca da vida e um reconhecimento da importância de tratar os animais com respeito e compaixão. Muitas religiões ensinam a ideia de que todos os seres vivos são parte de uma criação divina, e, portanto, merecem ser tratados com cuidado e bondade. Essa visão é refletida em práticas religiosas que promovem o vegetarianismo, o respeito pela vida animal e a proibição de crueldade ou exploração desnecessária.

A consideração de certos animais, plantas e alimentos como sagrados em diferentes religiões está profundamente enraizada em mitos, lendas e ensinamentos religiosos. Essas crenças podem se basear em atributos simbólicos associados a esses elementos, como força, sabedoria, pureza, cura ou conexão espiritual. Além disso, a preservação de certas espécies ou a utilização de determinados alimentos em rituais religiosos pode reforçar a importância de proteger a biodiversidade e promover uma relação equilibrada com a natureza. Essas crenças religiosas têm o potencial de influenciar profundamente a forma como nos relacionamos com animais, alimentos e a natureza em geral. Elas podem promover uma consciência ética, incentivando a adoção de práticas alimentares sustentáveis, o respeito à vida animal e a proteção do meio ambiente. Além disso, essas crenças podem fomentar um senso de conexão e gratidão pela abundância da natureza, encorajando uma atitude de cuidado e preservação dos recursos naturais.

Portanto, compreender a relação entre animais, plantas, alimentos e tradições religiosas é fundamental para valorizar a diversidade cultural, promover a compaixão pelos seres vivos e cultivar uma consciência mais profunda em relação à nossa interdependência com a natureza. Ao reconhecer o sagrado em todas as formas de vida e em nossos alimentos, podemos buscar uma harmonia maior com o mundo natural e nutrir uma relação de respeito e gratidão pela vida em todas as suas manifestações.

Ao nos debruçarmos por esse tema, ao prepararmos as aulas e ao aplicar as mesmas, pudemos observar na prática aquela velha máxima de Paulo Freire, “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” à docência nos anos iniciais nos fez perceber o quanto



o ensino religioso tem a contribuir para os desenvolvimentos dos nossos estudantes e para a sociedade.

5. Considerações Finais

Durante o estágio, vivenciamos o ambiente escolar, observamos e refletimos sobre a prática docente, assumindo a responsabilidade de planejar e ministrar aulas sob supervisão. Essa experiência proporcionou análise de estratégias de ensino, gerenciamento de sala de aula e interação com alunos, oferecendo exemplos concretos de eficaz e áreas a serem aprimoradas. Observar a prática docente possibilitou uma reflexão profunda sobre nossa atuação como professores em formação, identificando pontos fortes e áreas de desenvolvimento. Interagir com uma variedade de alunos contribuiu para adaptar o ensino às necessidades individuais, desenvolvendo a capacidade de oferecer suporte adequado.

No estágio, aprimoramos habilidades de planejamento, organização de aulas e seleção de materiais, construindo um planejamento curricular sólido. Essa experiência também enfatizou a importância de estabelecer relacionamentos significativos com os alunos, criando um ambiente propício à aprendizagem. Aprendemos a estabelecer limites claros e promover confiança, elementos essenciais para facilitar o processo de ensino.

Ao enfrentar desafios e situações imprevistas, como comportamentos adversos e dificuldades de aprendizagem, desenvolvemos resiliência, habilidades de resolução de problemas e flexibilidade na prática docente. Essas experiências transformaram nossa compreensão sobre o ensino, superando resistências e enfatizando a importância do contexto nos anos iniciais para o desenvolvimento integral das crianças.

A ludicidade desempenha papel crucial nesse contexto, promovendo aprendizado significativo, socialização, criatividade, imaginação e desenvolvimento motor nas fases iniciais da educação formal.

Em resumo, o estágio foi uma oportunidade única de aprendizado e crescimento profissional, permitindo a aplicação prática do conhecimento teórico e o desenvolvimento de habilidades para nos tornarmos educadores eficazes. Desmistificou resistências em relação à sala de aula nos anos iniciais, proporcionando uma compreensão mais profunda da importância dessa fase na construção do conhecimento e da identidade das crianças em sua formação como cidadãos.

Referências

ABNT. Disponível em: <<https://www.abnt.org.br/>>. Acesso em: 20/07/2023.



ALVES, Nilda et al. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação inicial de professores de pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 6, n. 1, p. 97-112, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/>. Acesso em: 01 set. 2023.

CINCO animais sagrados em religiões pelo mundo, 2016. 1 vídeo (6,08 min). Publicado pelo canal Fatos Desconhecidos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YnoHzLoKz1M>. Acesso em: 13/06/2023.

BELINK, Tatiana. *A cesta de Dona Maricota*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paulinas, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 10/06/2023.

FONAPER. *Ensino religioso: capacitação para um novo milênio*. 1a. ed. v. 10.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MEU Boizinho - Benzedeira, 2022. 1 vídeo (1,25 min). Publicado pelo canal Meu Boizinho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eWCiDPWPtI>. Acesso em: 13/06/2023.

MOLINARI, Adriana Maria Conder; SCALABRIN, Izabel Cristina. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 2, p. 1426-1441, 2016.

RISKE-KOCH, Simone; BLANCH DE OLIVEIRA, Lilian; POZZER, Adecir. *Formação inicial em ensino religioso: experiência(s) em Cursos de Ciência(s) da religião(ões) no Brasil*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2018. P. 45.

SANTA CATARINA. *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2019.

SILVA, Haíla; GASPAS, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 99, n. 251, p. 205-221. Jan/abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/> Acesso em: 20/07/2023.



FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO RELIGIOSO DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Marco Antonio da Silva ⁶⁸

Resumo: Este artigo aborda a formação continuada de professores para o Ensino Religioso, explorando suas complexidades, desafios e perspectivas. A pesquisa adotou uma abordagem exploratória por meio de revisão bibliográfica, analisando diversas fontes acadêmicas e literatura especializada sobre o tema. O objetivo foi compreender as ideias e perspectivas dos diferentes autores em relação à formação desses educadores, destacando pontos de convergência, divergência e limitações. A revisão bibliográfica revelou a importância de uma formação sólida e abrangente para os professores de Ensino Religioso, alinhada com as Diretrizes Curriculares Nacionais. A ênfase na formação teórica, metodológica e pedagógica emerge como um pilar para a preparação desses profissionais, capacitando-os para lidar com a diversidade religiosa e cultural presentes nas escolas. A compreensão do Ensino Religioso como um espaço de aprendizado e diálogo, que promove a convivência democrática e a pluralidade, é ressaltada em diversas abordagens. Entretanto, divergências são evidentes no que se refere às abordagens metodológicas e práticas em sala de aula. Alguns autores destacam a necessidade de um planejamento embasado em critérios educativos, enquanto outros apontam para desafios de exclusão ou imparcialidade ao lidar com os conteúdos religiosos. As considerações finais apontam para a importância de compreender a formação de professores para o Ensino Religioso como um desafio multidimensional. A revisão bibliográfica contribuiu para traçar um panorama das principais abordagens e conclusões presentes na literatura, ressaltando a relevância da preparação dos educadores para promover o respeito à diversidade cultural e religiosa, além de fomentar a convivência democrática.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Formação Docente; Perspectivas.

1. Introdução

A formação de professores continuada para o Ensino Religioso emerge como um tema crucial no contexto educacional contemporâneo, sobretudo diante das complexas demandas por uma educação que promova a compreensão intercultural, o respeito à diversidade religiosa e a construção de uma sociedade justa e igualitária. O campo do Ensino Religioso, enquanto espaço de aprendizado e diálogo, desempenha um papel fundamental na promoção da convivência democrática e cidadã, e é imperativo que os docentes que atuam nesse campo estejam devidamente preparados para enfrentar os desafios que surgem nesse contexto multifacetado.

⁶⁸Mestre em Ciências das Religiões. kantsophos@bol.com.br



A formação dos professores de Ensino Religioso requer um olhar crítico e aprofundado sobre diversos aspectos, que vão desde os currículos dos cursos de licenciatura até as abordagens metodológicas utilizadas em sala de aula. A diversidade de crenças, filosofias de vida e culturas religiosas presentes na sociedade contemporânea exige dos educadores uma sensibilidade apurada para tratar os conhecimentos religiosos de forma ética e imparcial, promovendo um ambiente de aprendizado enriquecedor e inclusivo.

Nesse contexto, a formação continuada em Ciência da Religião desempenha um papel crucial ao estabelecer os princípios e diretrizes para o aprimoramento profissional dos professores de Ensino Religioso. A capacitação constante em aspectos teóricos, metodológicos e pedagógicos no campo das Ciências da Religião e da Educação, conforme delineada por tais diretrizes, emerge como um pilar sólido para o aperfeiçoamento desses educadores, habilitando-os a enfrentar os desafios contemporâneos de maneira reflexiva e embasada.

Contudo, a realidade educacional apresenta uma série de desafios que impactam diretamente a formação e atuação dos professores de Ensino Religioso. O embate entre secularização e laicidade, a diversidade de concepções filosóficas e religiosas, bem como as questões éticas e culturais, são elementos que permeiam esse campo e requerem uma abordagem cuidadosa e embasada. A discussão sobre o direito à religiosidade versus o direito à educação de qualidade também se insere nesse contexto, evidenciando a complexidade do Ensino Religioso como área de estudo e prática.

Portanto, este artigo tem como objetivo analisar a formação de professores continuada para o Ensino Religioso, explorando os desafios e perspectivas que emergem desse cenário educacional multifacetado. Para isso, serão considerados diversos aspectos, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, as abordagens metodológicas, a diversidade religiosa e cultural, e os debates em torno do papel do Ensino Religioso na construção de uma sociedade plural e respeitosa. Ao aprofundar essa análise, espera-se contribuir para uma compreensão mais abrangente e crítica desse campo de estudo, bem como oferecer insights para aprimorar a formação dos educadores que atuam nessa área.

2. Fundamentação teórica

A formação continuada de professores de ensino religioso é uma temática de relevância inquestionável, intrinsecamente vinculada à qualidade do ensino e à promoção de valores e reflexões que permeiam a esfera religiosa. Neste contexto, é fundamental explorar as abordagens de diferentes autores, a fim de identificar convergências e divergências no que concerne à formação continuada desses profissionais.



Cunha e Fernandes (1994) enfatizam a importância da prática docente como elemento central na formação continuada dos professores de ensino religioso. Os autores destacam que os professores encontram na prática a sua grande inspiração para a mudança e para a construção do saber. Através dela, têm a oportunidade de aprender com seus colegas de trabalho e com os alunos. Além disso, a reflexão sobre a própria docência é fundamental, permitindo a reformulação de suas ações e identidade profissional. Essa perspectiva enfatiza a experiência vivenciada como insubstituível no processo educativo.

Zeichner (1993) complementa essa visão ao ressaltar que a reflexão sobre o próprio ensino demanda um espírito aberto, responsabilidade e sinceridade. Isso implica em reconhecer as próprias práticas, identificar suas limitações e buscar aprimoramentos constantes, o que está intrinsecamente relacionado à formação continuada.

Romanowski (2009) apresenta três modalidades de reflexão que podem ser utilizadas pelos professores de ensino religioso em sua formação continuada. A primeira delas é a introspecção, na qual o professor reflete sobre sua própria história de vida, utilizando o diário de classe como instrumento. Em seguida, o autor destaca o exame pós-docência, que pode ser realizado individualmente ou em grupo, no qual o professor analisa sua prática, podendo fazer uso de ferramentas como o gravador. Por fim, Romanowski menciona a indagação, que envolve a análise das anotações de aulas assistidas por outros professores ou de filmagens. Essas modalidades de reflexão oferecem aos docentes diferentes perspectivas para a análise crítica de sua atuação.

Sánchez Vázquez (1983) contribui para o debate ao definir o ensino religioso como um sistema de normas, princípios e valores que regulamentam as relações entre indivíduos e a comunidade. Esta definição ressalta a dimensão ética e normativa do ensino religioso, enfatizando a importância da formação continuada dos professores para que possam atuar de forma consciente e comprometida com os valores e princípios que regem a religião em questão.

Ao comparar as abordagens dos autores, percebe-se que todos convergem na importância da reflexão sobre a prática docente como elemento central na formação continuada dos professores de ensino religioso. Enquanto Cunha e Fernandes (1994) e Zeichner (1993) enfatizam a experiência prática como fonte de aprendizado, Romanowski (2009) fornece diferentes estratégias para a realização dessa reflexão. Sánchez Vázquez (1983) complementa a discussão ao ressaltar a dimensão normativa do ensino religioso, destacando a necessidade de um comprometimento consciente por parte dos professores.

Em síntese, a formação continuada de professores de ensino religioso emerge como um processo complexo, que demanda a integração de diferentes abordagens de reflexão sobre a prática docente. A experiência prática, a introspecção, o exame pós-docência e a indagação são elementos que podem enriquecer a formação desses profissionais, possibilitando uma atuação mais qualificada e ética no contexto religioso.



3. Metodologia

A presente pesquisa adotou uma abordagem exploratória, utilizando a revisão bibliográfica como método de coleta e análise dos dados. A escolha dessa metodologia se deu em função do objetivo do trabalho, que era analisar e comparar as ideias e perspectivas de diferentes autores sobre a formação de professores para o Ensino Religioso. A revisão bibliográfica permitiu uma ampla compreensão das abordagens e contribuições presentes na literatura especializada.

O processo de coleta de dados iniciou-se com a identificação das principais obras e artigos que discutem a formação de professores para o Ensino Religioso. Para isso, foram utilizadas bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e catálogos de instituições de pesquisa. A seleção dos materiais levou em consideração a relevância dos autores, a atualidade das publicações e a abordagem dos temas pertinentes à pesquisa.

Uma vez selecionadas as referências, foi realizada uma leitura minuciosa dos textos para a compreensão dos argumentos, ideias e conclusões apresentadas por cada autor. A análise dos materiais teve como foco identificar pontos de convergência e divergência, bem como destacar os principais insights e conclusões sobre a formação de professores para o Ensino Religioso.

A comparação dos dados ocorreu por meio da identificação de temas e tópicos recorrentes nas diferentes fontes. Essa abordagem permitiu traçar um panorama abrangente das ideias presentes na literatura, bem como identificar nuances e nuances nas perspectivas dos autores. Além disso, a análise foi realizada de forma crítica, buscando compreender as limitações e lacunas nas abordagens apresentadas.

Dessa forma, a metodologia adotada para esta pesquisa exploratória por meio de revisão bibliográfica permitiu uma análise aprofundada das ideias e perspectivas de diferentes autores sobre a formação de professores para o Ensino Religioso. A comparação e análise crítica dos dados coletados possibilitaram traçar um panorama abrangente das abordagens existentes, destacando convergências, divergências e limitações inerentes ao campo de estudo.

4. Revisão Bibliográfica

4.1 O ensino religioso enquanto ciência e disciplina escolar

A temática da formação continuada de professores no âmbito do ensino religioso é um campo de estudo crucial para a compreensão da identidade docente e das estratégias de aprimoramento profissional. Tardif (2002), ao discutir a trajetória social e profissional dos professores, salienta que a formação e inserção na profissão envolvem desafios



existenciais, sendo os recursos pessoais dos educadores fundamentais para enfrentar tais obstáculos e consolidar sua identidade profissional.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como um componente indispensável para o desenvolvimento e crescimento do professor. Holanda (2011) enfatiza que essa formação deve transcender a mera complementação da formação inicial, adotando uma abordagem dialética que considera a participação ativa e responsável do docente no processo educacional. O autor ressalta que essa formação contínua engloba não somente o conhecimento didático-pedagógico, mas também a reflexão sobre valores, habilidades e a realidade dos estudantes, contribuindo assim para a construção de identidades profissionais sólidas.

Machado (2015) amplia essa visão, ao considerar que a formação continuada é uma estratégia de longo prazo que exige esforços consistentes e sustentáveis. Para a autora, valorizar a prática docente como um espaço propício à formação e à reflexão é essencial para aperfeiçoar os modos de ensino e aprendizagem. Secchim (2009) complementa essa perspectiva, apontando que a prática docente deve ser enxergada como uma produtora de conhecimento, exigindo uma abordagem reflexiva por parte dos educadores.

Imbernón (2011) advoga pela formação dos professores com foco na mudança e no desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo. Ele argumenta que o compartilhamento de conhecimento e autonomia profissional são cruciais para promover uma verdadeira transformação no ensino. Nessa direção, Nóvoa (2009) destaca a importância de considerar a escola como um ambiente de formação, onde as práticas são analisadas e compartilhadas, resultando em conhecimento profissional coletivo. Além disso, a ética profissional e o diálogo entre colegas surgem como pilares para lidar com os dilemas inerentes à educação em contextos diversos.

Veiga (2008) reforça o desafio da formação, apontando a necessidade de questionar paradigmas conservadores e fragmentados, além de valorizar a relação entre teoria e prática. Por outro lado, Rodrigues e Junqueira (2009) destacam a importância da formação no ensino religioso em particular, ao ressaltar a necessidade de um processo educativo que promova a conexão entre a razão e a vida, considerando as aspirações e conhecimentos dos envolvidos.

Em meio a essas discussões, é crucial evitar o risco de se cair em uma abordagem excessivamente prática, como alerta Nóvoa (2009). A formação de professores deve equilibrar a capacidade de transmitir conhecimento com a compreensão mais ampla da profissão docente, abrangendo as complexidades teóricas e práticas que a constituem.

4.2 As Ciências da Religião como percurso de formação docente



A formação dos professores de Ensino Religioso é uma questão de grande relevância no contexto educacional contemporâneo, uma vez que esse campo de ensino desempenha um papel crucial na promoção da compreensão intercultural, do diálogo inter-religioso e do respeito à diversidade de crenças e filosofias de vida. Diversos autores têm se dedicado a discutir os encaminhamentos para a formação desses professores, visando atender aos princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares e promover uma educação que estimule a construção de uma sociedade justa e igualitária.

A análise dos cursos de licenciatura em Ensino Religioso é um ponto de partida essencial para compreender como se dá a formação desses professores. Holanda (2011) aponta para a importância de estudar e acompanhar as diferentes tipologias de cursos de licenciatura em ER, considerando seus aspectos pedagógicos, objetivos, carga horária, matriz curricular e ementas. Esse enfoque permite identificar como os cursos estão alinhados com as Diretrizes Curriculares e os parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, instituídas pelo Brasil (2018), estabelecem os fundamentos para a formação desses professores. O curso de licenciatura em Ciências da Religião deve propiciar uma sólida formação teórica, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, além de promover o desenvolvimento da ética profissional e do diálogo inter-religioso e intercultural.

O Ensino Religioso, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é um espaço de aprendizagens que busca construir atitudes de reconhecimento e respeito às diferentes filosofias de vida e identidades religiosas. Essa abordagem contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo a convivência democrática e cidadã, essencial para a sociedade contemporânea.

A manifestação do fenômeno religioso em diversas culturas e sociedades é investigada pelas Ciências da Religião, conforme destacado pelo Brasil (2017). Esse fenômeno é entendido como complexo sistemas de crenças, práticas, símbolos e valores que conferem significados e sentido à vida humana. O Ensino Religioso deve tratar esses conhecimentos de forma ética e científica, sem privilegiar nenhuma crença específica.

Fonseca (2015) aponta para o desafio de considerar os conhecimentos religiosos relevantes no contexto educacional, mesmo que não sejam vistos como pertinentes ao conhecimento escolar pela perspectiva cientificista. Para Benevides (2015), é crucial que o planejamento das aulas de Ensino Religioso seja baseado em critérios educativos, não favorecendo uma religião em detrimento de outra.

A atuação dos professores de Ensino Religioso é essencial para garantir uma educação de qualidade. Pereira e Nishimoto (2012) ressaltam a importância de complementar a carga horária dos professores designados para ministrar aulas de ER,



enquanto Lui (2015) aponta para a necessidade de abordar temas de diversidade e diferença de maneira equitativa.

A discussão em torno do Ensino Religioso não se restringe ao direito à religiosidade, mas envolve o direito à educação de qualidade, como enfatizado por Passos (2007). Hannover (apud USARSKI, 2006) destaca a contribuição da Ciência da Religião para possibilitar comparações entre sistemas de referência, combatendo formas de eurocentrismo e promovendo um entendimento mais amplo e diversificado.

Em relação às habilidades esperadas dos egressos dos cursos de licenciatura em Ciências da Religião, o Brasil (2018) destaca a importância de atuar com ética, promover a aprendizagem, relacionar conteúdos interdisciplinares, utilizar tecnologias de informação e respeitar a diversidade cultural e étnico-racial.

Em contrapartida, Mendonça (2012) critica ações particularistas e discriminatórias ligadas à educação, enquanto Giumbelli e Carneiro (2006) ressaltam que o Ensino Religioso nas escolas públicas envolve complexas questões socioculturais, incluindo a dialética entre secularização e laicidade.

[...] os profissionais ligados à educação têm ações particularistas e discriminatórias; neste caso da 'oração comum', por exemplo, diversos segmentos como ateus e seguidores de religiões de matrizes afro brasileiras foram excluídos (Mendonça, 2012 p. 79).

Costella e Oliveira (2007) abordam a relação entre filosofia e religião no Ensino Religioso, destacando o caráter dialógico e interdisciplinar desse campo. Junqueira (2002) destaca que o Ensino Religioso, quando operacionalizado de forma harmônica, contribui para uma educação integral.

4.3 Formação Continuada de professores de ensino religioso

A análise do Ensino Religioso enquanto ciência e disciplina escolar revela uma intrincada interação entre elementos religiosos, histórico-sociais e educativos. Filoramo e Prandi (1999) elucidam que o estudo dos fenômenos religiosos transcende a simples compreensão de uma "religião" em estado puro, abarcando as interações entre singularidades religiosas e contextos histórico-sociais específicos. Nesse contexto, Passos (2007) propõe que o conhecimento religioso integre a educação geral, contribuindo para a formação holística do cidadão, sob a tutela dos sistemas de ensino e em conformidade com as exigências curriculares. A variabilidade do conhecimento modelado pelo ensino religioso revela abordagens confessionais distintas, fundamentadas em bases teóricas e metodológicas diversas, gerando assim diferenças nas abordagens políticas e didáticas (SOARES, 2015).

Todavia, a mera exposição de informações e valores religiosos não desencadeia uma análise profunda das complexas relações socioculturais. O conceito de "letramento religioso" emerge como essencial, indo além do simples repasse de conteúdos e



promovendo questionamentos sobre a própria existência humana inserida nesse intrincado contexto (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015). No entanto, algumas formações carecem de uma epistemologia do Ensino Religioso, frequentemente se concentrando em questões éticas e morais em detrimento de conteúdo e método. Isso revela uma inclinação para preocupações de moralidade e ética, muitas vezes enraizadas em noções cosmológicas cristãs (RODRIGUES, 2015).

A controvérsia acerca do Ensino Religioso seria mitigada pela aceitação de sua natureza como a transposição didática do conhecimento da Ciência da Religião para o ambiente escolar. Soares (2015) argumenta que a clareza acerca da relação entre o conhecimento religioso e os métodos pedagógicos é fundamental para os atores envolvidos no tema, incluindo autoridades educacionais, profissionais do ensino e líderes religiosos. A disciplina do Ensino Religioso é caracterizada por ser um aprendizado processual e progressivo que visa sensibilizar os estudantes para valorizar as experiências religiosas próprias e alheias, abrangendo a rica diversidade religiosa do país (GOMES, 20, p. 95).

O ensino religioso em escolas públicas se dedica ao estudo da religião como fenômeno, compreendendo-a como expressão de fé e crença enraizada em tradições, doutrinas, práticas e dimensões éticas e espirituais. Essa abordagem não almeja doutrinação ou moralização, mas sim examinar a religião sob uma perspectiva social e simbólica, considerando-a um componente do patrimônio cultural e histórico coletivo, essencial para a identidade humana e sua orientação no mundo (SANCHIS, 1998).

Os educadores do Ensino Religioso estão no cerne das Ciências da Religião e da Educação, negociando o desenvolvimento do fenômeno religioso com o ensino de conhecimentos sociológicos, psicológicos e antropológicos. A abordagem didática surge da interseção entre dimensões epistemológicas, psicológicas e didáticas (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015). A habilitação nessa área deriva de dois fundamentos: o epistemológico, fundamentado nos saberes das Ciências da Religião, e o pedagógico, envolvendo conhecimentos necessários para a educação cidadã (RODRIGUES; JUNQUEIRA; MARTINS FILHO, 2015).

Nesse âmbito, a convergência entre os estudos acadêmicos da religião, a didática educacional e as complexidades da sociedade contemporânea torna-se evidente. O Ensino Religioso emerge como uma disciplina crucial, enraizada na compreensão fenomenológica da religião, promovendo não apenas a conscientização religiosa, mas também a formação de cidadãos culturalmente sensíveis e eticamente responsáveis.

5. Discussão de Resultados

A análise e discussão dos resultados relativos à formação de professores para o Ensino Religioso revela uma série de pontos de convergência e divergência entre os



diversos autores e suas abordagens. Além disso, é essencial considerar as limitações inerentes ao campo de estudo e à própria pesquisa.

Uma convergência notável entre os autores é a compreensão da necessidade de uma formação sólida e abrangente para os professores de Ensino Religioso. Tanto Holanda (2011) quanto Brasil (2018) enfatizam a importância de cursos de licenciatura que estejam alinhados com as Diretrizes Curriculares Nacionais e que proporcionem uma sólida formação teórica, metodológica e pedagógica. Isso ressalta a preocupação compartilhada em preparar educadores capazes de lidar com a diversidade religiosa e cultural presentes nas salas de aula.

No entanto, uma divergência emerge no que diz respeito à abordagem metodológica. Enquanto Benevides (2015) destaca a necessidade de planejamento baseado em critérios educativos, Fonseca (2015) aponta para a exclusão dos conhecimentos religiosos em favor de uma abordagem cientificista. Essa divergência evidencia a complexidade da escolha de métodos de ensino que equilibrem a imparcialidade e a relevância dos conteúdos religiosos.

Outro ponto de convergência é a compreensão do Ensino Religioso como um espaço de aprendizado e diálogo. Autores como Brasil (2017) e Hannover (apud USARSKI, 2006) destacam a importância desse campo na promoção da convivência democrática e no combate ao eurocentrismo. No entanto, divergências também surgem em relação à compreensão do campo. Enquanto o Brasil (2017) enfatiza a ética e o respeito às diversidades, Lui (2015) e Mendonça (2012) ressaltam práticas discriminatórias e a falta de preparo para lidar com a diversidade religiosa.

Em relação à atuação dos professores, é possível observar uma convergência na expectativa de que esses profissionais sejam capazes de atuar com ética, promover a aprendizagem e respeitar a diversidade cultural e étnico-racial, como apontado por Brasil (2018). Por outro lado, Giumbelli e Carneiro (2006) destacam a complexidade da relação entre secularização e laicidade, revelando a necessidade de considerar questões mais amplas na atuação dos professores.

No entanto, é crucial reconhecer as limitações intrínsecas às discussões sobre formação de professores para o Ensino Religioso. A diversidade de crenças, filosofias de vida e contextos culturais torna esse campo extremamente desafiador. Além disso, a definição de uma abordagem metodológica equilibrada e a superação de preconceitos e discriminações são obstáculos a serem enfrentados. A própria análise aqui apresentada é limitada pelo recorte das referências utilizadas, o que pode não representar todas as nuances do debate.



6. Considerações Finais

No desfecho desta análise aprofundada sobre a formação de professores para o Ensino Religioso, torna-se evidente a complexidade e os desafios inerentes a essa área de estudo. As principais conclusões e ideias-fortes levantadas ao longo deste trabalho destacam tanto a importância de uma formação sólida e abrangente quanto às divergências que permeiam as abordagens metodológicas e práticas em sala de aula.

Uma das conclusões fundamentais reside na necessidade premente de cursos de licenciatura que atendam aos princípios delineados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. A formação teórica, metodológica e pedagógica, como enfatizada por diversos autores, é um pilar fundamental para a preparação de educadores aptos a lidar com a diversidade religiosa, étnica e cultural presente nas escolas. Isso é reforçado pela compreensão do Ensino Religioso como um espaço de aprendizado e diálogo, conforme apontado por Brasil (2017), que contribui para a promoção da convivência democrática e para o combate ao eurocentrismo.

Todavia, as divergências encontradas no âmbito das abordagens metodológicas e práticas em sala de aula revelam um desafio crítico. Enquanto alguns autores, como Benevides (2015), apontam para a necessidade de um planejamento baseado em critérios educativos, outros, como Fonseca (2015), apontam para a exclusão dos conhecimentos religiosos em nome de uma abordagem cientificista. Isso destaca a delicada tarefa de encontrar um equilíbrio entre a imparcialidade e a relevância dos conteúdos religiosos.

É igualmente pertinente ressaltar a importância de uma formação que promova o respeito à diversidade cultural e étnico-racial. A compreensão de que os professores de Ensino Religioso devem estar preparados para lidar com as diferentes filosofias de vida e identidades religiosas, conforme proposto por Brasil (2018), é um passo crucial em direção à construção de uma sociedade plural e inclusiva. A discussão sobre a dialética entre secularização e laicidade, conforme apontado por Giumbelli e Carneiro (2006), também aponta para uma dimensão mais ampla que deve ser considerada na formação desses educadores.

Por fim, é importante reconhecer as limitações intrínsecas a este estudo. A abordagem baseada nas referências fornecidas pode não capturar todas as nuances do debate sobre a formação de professores para o Ensino Religioso. Além disso, as complexas questões éticas, culturais e religiosas que permeiam esse campo de estudo tornam necessário um contínuo diálogo e pesquisa.

Referências

BENEVIDES, Araceli Sobreira. Ensino religioso de agora: algumas reflexões para um currículo contemporâneo. In: POZZER, A. et al. (Orgs.). *Ensino religioso na educação*



básica: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis, SC: Saberes em Diálogo, 2015

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em: 24 ago. 2023.

COSTELLA, Domenico; OLIVEIRA, E. Epistemologia do Ensino Religioso. *Revista Religião & Cultura*, v. 6, n. 11, p. 43-56, 2007.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. *As ciências das Religiões*. São Paulo- SP: Paulus, 1992

FONSECA, Lana. Saberes e conhecimentos religiosos e as ciências no currículo da educação básica. In: POZZER, A. et al. (Orgs.). *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis, SC: Saberes em Diálogo, 2015. p. 205-20.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. *Bem-me-quer, malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular*. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá. Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 1, n. 2, p. 155-177, 2006.

GOMES, Eunice S. Lins. Padre Rolim: a jornada heroica do educador/sacerdote. In: SUNG, Jung Mo; CAMPOS, Leonildo Silveira. (Orgs.) *Religiões populares e novos cenários culturais: rupturas e continuidades*. São Paulo: ed. Reflexão, 2012. p. 47- 61.

HOFF, M. O Ensino Religioso e a escola reflexiva. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; OLIVEIRA, L. B. *Ensino Religioso: memórias e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2005. p. 227-234.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. A formação de professores no Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. 2. ed. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2011. p. 145-156. ISBN 978-85-7292-147-3.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Vozes, 2002.

LUI, Janayna de Alencar. Religião na escola laica: ainda o ensino religioso em debate. *Ciências da religião, história e sociedade*, v. 13, n. 2, p. 47-64, 2015.



MACHADO, Marco Antônio de Jesus. A avaliação docente como processo de formação continua em serviço. Mestrado. PUC, São Paulo, 2005

MENDONÇA, Amanda André de. *Religião na escola: registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, p. 13-141, 2007.

PEREIRA, Jacira H. do V.; NISHIMOTO, Miriam M. Homogeneização religiosa, proselitismo e ameaças ao estado laico: ensino religioso em escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul. *Notandum*, s/v, n. 28, p. 81-90, 2012.

RODRIGUES, Edile M. F. JUNQUEIRA, Sergio R. A.; MARTINS FILHO, Lourival J. *Perspectivas pedagógicas do ensino religioso – formação inicial para um profissional do ensino religioso*. Florianópolis: Insular, 2015.

RODRIGUES, Elisa. Formação em Ensino Religioso Dilemas e desafios. In. JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.) *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015. p. 119-128.

RODRIGUES, E. M. F.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Fundamentos pedagógicos do Ensino Religioso*. Curitiba: Ibplex, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e Profissionalização docente. Curitiba: Ibplex, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. *Revista nova escola*. São Paulo: Editora Abril, n. 222, p. 89, 2009.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SECCHIM, Deneci Nascimento. Formação continuada de professores no âmbito escolar. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; ARAUJO, Gilda Cardoso de (Orgs). *Escola de gestores da educação básica: Democracia, Formação e Gestão Escolar: reflexões e experiências do programa nacional escola de gestores da educação no Estado do Espírito Santo*. Vitória: GM, 2009.

SOARES, Maria Afonso Ligório. Concepções do Ensino Religioso no Brasil. In. JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.) *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015. p. 88-9

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

USARSKI, Frank. *Ciência da Religião: uma disciplina referencial*. Ensino religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, p. 47-62, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa, 1993.



A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO RELIGIOSO

Adecir Pozzer⁶⁹

Ângela Cristina Felisberto Antônio⁷⁰

Aline de Oliveira Vieira⁷¹

Juliette de Oliveira Vieira⁷²

Resumo: Este artigo trata da importância do estágio supervisionado na formação docente do ensino religioso, das experiências vivenciadas da tradução para a realidade docente que nos coloca a refletir sobre a condição de ser professor (a). As condições de qualidade constroem docentes, como um direito a ser trabalhador (a) e a exercer esta função com dignas condições de trabalho. A metodologia adotada neste trabalho trata-se de uma abordagem dedutiva através de um estudo sobre experiências vivenciadas em sala de aula. O artigo apresenta elementos que traduzem a importância da formação docente na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de validar a formação e o estágio como práticas nas salas de aulas e dentro do espaço escolar, envolvendo a teoria e a prática, articulando os diferentes saberes da docência.

Palavras-chave: Formação; Docência; Observação; Práticas; Ensino Religioso.

1. Introdução

O presente artigo ressalta a importância da formação dos docentes de forma adequada, assim como experiências vivenciadas em sala de aula, mas também nos serve como alicerce para construir escolas, cidadãos e profissionais mais competentes. Sabe-se que a educação é o lugar onde se debate e busca-se o desenvolvimento do ser crítico, ético e humano. Os docentes são responsáveis em orientar e mediar os educandos na busca pelo conhecimento. Pois, despertar e atrair o gosto pelo aprendizado vem se tornando cada vez mais difícil, encontram-se vários fatores que dificultam atrair a atenção dos educandos.

Diante desses fatores vem a importância de os docentes estarem bem preparados, atualizados para atender e promover soluções a partir da diversidade escolar e seus diferentes pontos de vista. Então, isso só será possível com formações de qualidade, onde os docentes transformem seus conhecimentos em práticas nas salas de aulas, com

69 Doutor e Mestre em Educação pela UFSC e Graduado em Ciências da Religião pela FURB. Atua na Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), na Universidade Regional

70 Graduanda no Curso de Ciências da Religião - FURB - Turma Laguna/SC.

71 Graduanda no Curso de Ciências da Religião - FURB - Turma Laguna/SC.

72 Graduanda no Curso de Ciências da Religião - FURB - Turma Laguna/SC.



impactos positivos, pois quando se tem educadores preparados, com novidades aos educandos, isso os torna mais atentos e com maior rendimento no ensino e aprendizagem.

Nessa direção, destaca-se que já não é suficiente a formação inicial, mas há que pensar que o processo formativo atualmente tem de ser permanente, continuado.

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 1999, p. 70).

Esta concepção crítico-reflexiva tem pautado, em parte, um conjunto de políticas de formação dos docentes na década de 1990, no Brasil. É possível afirmar, desse modo, que no contexto de mudanças, às reformas educacionais apropriaram-se dessa concepção para o estabelecimento de uma política pública de formação docente, de âmbito nacional, transformando-se em alguns programas de governo, não de Estado.

Assim, a formação continuada para os docentes aprimora-se, as ações de gestão de diretores, coordenadores e orientadores, otimizando processos e fortalecendo a comunicação entre os diferentes níveis hierárquicos dentro da educação, o que implica também olhar para o Ensino Religioso.

É por isso que o presente artigo tem como finalidade ressaltar a importância da formação docente para o Ensino Religioso e a realização das etapas dos estágios. Pois, chegamos a essa conclusão com o encerramento da primeira etapa do nosso estágio, sendo realizado na turma de 2º ano do ensino fundamental.

O estágio no Curso de Ciências da Religião da FURB - turma de Laguna articula o período de observação das aulas acompanhando o professor (a) regente da turma para, posteriormente, realizar a docência colocando em prática o aprendizado de sala de aula. A partir do diagnóstico feito na observação e do que é solicitado pelos orientadores de estágio, elabora-se o plano de aula, para que o mesmo seja colocado em prática em sala de aula. Neste sentido, ao estagiar no 2º ano do Ensino Fundamental, fomos desafiados a pensar em aulas dinâmicas, com atividades impressas que estimulam a imaginação das crianças, bem como, fazer com que elas observassem nas atividades propostas o conjunto de símbolos religiosos e as memórias por eles acessadas. Porém, ao nos depararmos com o planejamento do professor (a) regente, que fugia do contexto do ensino religioso, percebemos a importância de estar ali e de uma formação específica da área, pois, segundo Pimenta (2010, p. 35) “o exercício de qualquer profissão é prático no sentido de que se trata de fazer algo ou ação”.



Assim, ficou evidente o quanto é necessário realizar na prática os estágios do Curso Ciências da Religião no componente ensino religioso, pois, só assim podemos observar a realidade da sua oferta nas escolas públicas e de que forma pode-se qualificar o trabalho didático-pedagógico.

2. Fundamentação teórica

Diante do estudo de caso, o artigo mostra que ao discutir sobre os saberes docentes veio nortear a aprendizagem como processos formativos e a prática pedagógica dentro da sala de aula, como elementos da natureza do saber de como ser professor. A necessidade da relação entre a formação específica e o estágio para a preparação da prática pedagógica fica evidenciada à natureza dos saberes dos profissionais da educação, assim, foi elencado como objeto de estudo uma pesquisa bibliográfica e alguns relatos de nossa própria experiência como docente sobre a temática “A Importância da Formação Docente no Ensino Religioso: E a Prática do Estágio em Sala de Aula”.

O processo de formação docente é essencial para que o professor seja provido de conhecimentos teóricos que, unidos às suas experiências cotidianas, o façam vencer as dificuldades e os problemas da profissão, obtendo assim, a sua realização profissional e pessoal. Sendo assim,

a fase inicial da formação de professores é um momento muito especial, pois se trata do início da integração do sujeito no ambiente educativo, ou seja, é quando ocorre a mudança entre ser aluno e ser professor, por isso, o processo de formação docente deve estar embasado em metodologias que privilegiem a integração entre teoria e prática (NÓVOA, 2013, p. 4).

Ainda segundo o autor, será por meio da partilha, da troca de experiências com outros profissionais, através de encontros e discussões pedagógicas, que o professor terá sua formação fortalecida, facilitando, assim, seu desempenho profissional. Conforme pode ser conferido em Tardif (2008), a prática docente não se limita ao conhecimento das ciências da educação, mas trata-se de uma atividade que abarca diversos saberes definidos como pedagógicos. O autor também defende que esses saberes são provenientes de discussões sobre a prática educativa, atuando como orientação da mesma.

Na concepção de Paulo Freire (1997), ninguém nasce educador, ou destinado a sê-lo. O sujeito se faz educador por meio da prática e da reflexão da mesma. Para o autor, a formação docente deve ser compreendida como um estado permanente de formação, por ter um caráter inacabado, estando comprometida com a maneira que o educador vê, reflete e intervém no mundo. Tardif (2008, p. 13) assinala que: “Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino”. E, quando começam a trabalhar como educadores, são principalmente essas crenças que



eles reativam para solucionar seus problemas profissionais, prevalecendo assim, a sua concepção de educador e de educando. Na realidade, o docente estabelece a sua prática conforme sua identidade e/ou experiências, o que a torna bastante singular. E assim se procedendo, o professor irá construindo aos poucos, sua própria prática docente, por meio de acertos e erros, tendo sempre em mente que o mais importante é perseverar e não desistir. Diante desta perspectiva, o professor que se forma atualmente tem que ser reflexivo, ter a capacidade de aprender a aprender, ter competência para atuar na sala de aula, ser comunicativo, dominar a linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação, articulando suas aulas com mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2013).

Diante desse cenário, não é possível permanecer com o modelo de formação amparado na simples transmissão de conhecimento acadêmico, mas faz-se necessário educar para que as pessoas aprendam a conviver com a mudança e a incerteza. Esses desafios repercutem no trabalho docente nas instituições educativas e principalmente na disciplina de ensino religioso. O autor ressalta também que o momento hodierno requer uma nova formação, ou seja, os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação da convivência, da cultura do contexto, e de interação de cada pessoa com o resto do grupo com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação (LIBÂNEO, 2013). Compreende-se, assim, que no mundo atual é indispensável à adoção de uma nova concepção de formação docente, para que se forme um profissional com pensamento crítico, motivado e preparado para as mudanças constantes do papel social que exerce, de mediador e transformador, que tem como responsabilidade principal formar cidadãos, conscientes de seu papel na sociedade em que se inserem. Pois, conforme Tardif e Lessard (2008), o docente é um profissional que trabalha com a subjetividade, com o ser humano, exercendo um trabalho com o outro e sobre o outro, sendo, portanto, responsável pelo crescimento e desenvolvimento das potencialidades de seus educandos.

Segundo Pimenta (2010, p. 35) “o exercício de qualquer profissão é prático no sentido de que se trata de fazer algo ou ação”. As observações, registros e as práticas vivenciadas através dos estágios são fundamentais para a formação acadêmica. São através dos estágios que vamos moldando formas, técnicas, comportamentos e compondo uma nova maneira de fazer.

Para tanto, os estágios servem como ferramenta, auxiliando nosso entendimento para supostas práticas e ações necessárias em sala e ao mesmo tempo nos leva a questionar de forma crítica e reflexiva, qual profissional queremos nos tornar? O que vamos escolher e reproduzir? O que nos torna um profissional de qualidade? Para Pimenta e Lima (2010, p. 35):

A profissão de professor também é prática, e o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e às vezes, reelaborando dos modelos existentes na prática consagrados como bons.



As observações de estágios são revertidas em pesquisa de campo, envolvendo saberes próprios das práticas e relações humanas estabelecidas no cotidiano escolar, mas para isso acontecer precisamos de profissionais atentos às mudanças dos paradigmas que acompanham as demandas das propostas do Ensino Religioso.

No entanto, para atingir os objetivos propostos, o ER demanda profissionais com habilidades e competências para o desempenho do seu papel na educação, assim como acontece com todo e qualquer educador no exercício da função nas demais áreas de conhecimento (POZZER et al, 2010, p.109).

De acordo com os autores citados, para além de todo aporte teórico que envolve os componentes curriculares, especificamente o Ensino Religioso, o profissional da área da educação requer um grande comprometimento com sua formação, desenvolvendo técnicas em suas práticas que favoreçam as metodologias ativas, interativas e integradoras. Construindo momentos significativos para o eu, o outro e nós.

3. Metodologia

Conforme já enunciado, a metodologia adotada possui uma abordagem dedutiva, através de um estudo de caso e de experiências vivenciadas em sala de aula. Gil (2009) ressalta que é preciso partir de um todo para uma teoria mais particular. E quanto ao método de procedimento, a pesquisa é classificada como bibliográfica e relatos de experiências, pois essa quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos/acadêmicos e, atualmente, com material disponibilizado na Internet, o método da pesquisa é exploratório, pois envolve levantamento bibliográfico.

Sabe-se que no atual momento, o Ensino Religioso tem por objetivo propor reflexões sobre fundamentos, costumes e valores das diferentes religiões existentes na sociedade, explorando os conteúdos de maneira interdisciplinar, com atividades que estimulem o diálogo e o respeito entre religiões, mas explorando de alguma forma o imaginário da criança.

4. Resultados e Discussão

Diante do que foi observado e vivenciado, destacamos a importância de uma reflexão e análise da experiência de estar em sala de aula. Se houvesse formação docente apropriada para os professores dos anos iniciais a realidade e nossa experiência seria



outra. Ao ouvir professores dizendo que fazem o planejamento e postam no sistema da rede, porém, muitas vezes não o aplicam, não faz sentido, sobretudo para quem está estudando na graduação e procura compreender essa relação entre o planejamento, o desenvolvimento do plano e a sua avaliação.

Já, após a concretização do estágio percebemos que plantamos uma semente em cada profissional, desde a mudança em seus planejamentos até suas concepções acerca do Ensino Religioso pensado e efetiva a partir da ótica da Ciências da Religião.

Estamos convictas de que a formação docente pode ampliar o repertório e práticas em sala de aula, assim como conscientizar os docentes que eles precisam desconstruir preconceitos relativos ao campo religioso, a fim de construir novos sentidos e acessar outros conhecimentos que possam valorizar e favorecer suas aulas, em respeito à diversidade religiosa, sem proselitismos.

5. Considerações Finais

O artigo tenta garantir e incentivar a importância da formação docente em todas as modalidades de conhecimento dentro da educação. Além de validar a formação e o estágio como prática nas salas de aulas e dentro do espaço escolar, envolvendo a teoria e a prática, articulando os saberes. Com os referenciais teóricos, promovendo a constituição dos docentes no qual o sentimento de integração e afetividade prevaleça. É essencial a continuidade da formação ao longo dos anos, pois estamos sempre em constante atualização, assim as discussões, o aprendizado e as interpretações diversas, dentro das escolhas dos temas refletem em uma vasta reelaboração de ideias.

Portanto acredita-se que este espaço cria possibilidades dos educadores refletirem sobre sua prática pedagógica, visando à construção de novos saberes, favorecendo suas ações ao longo do ano. Então, a busca de qualidade de ensino na formação voltada para a construção da cidadania, para uma educação sedimentada para as novas necessidades do conhecimento, exige necessariamente, repensar a formação inicial dos docentes, assim como requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional no ensino religioso, com um olhar crítico e criativo em todas as modalidades de ensino, além dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme as novas reformas educacionais essa preocupação é relevante tendo em vista o atual contexto, que visa dar respostas à complexa sociedade contemporânea. Diante das mudanças que passamos ao longo dos anos, referente à modernidade, então essa exige adaptações, atualizações e aperfeiçoamento. “A concepção moderna de educador exige uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade brasileira” (BRZEZINSKI, 1992, p. 83).



Diante dos argumentos, sabe-se que a formação docente não acaba na formação acadêmica. Esta por sua vez aponta e abre novos caminhos, fornecendo conceitos e ideias. Então cada investimento na formação docente, pode e deve trazer muitos benefícios para agregar ao aprendizado dos educandos. “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Assim, estudar as atualizações sobre as leis, projetos de leis e ferramentas como a BNCC que norteia e fundamenta as concepções e práticas pedagógicas, pode nos garantir processos de ensino e aprendizagem com mais qualidade, compromisso e equidade na educação contemporânea.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Lei nº 13.415/2017*. Brasília/DF, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. UNB, 1994

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*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p.109-115.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org) et al. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 5° ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



GT 4 – POLÍTICA, LAICIDADE E ENSINO PÚBLICO

Acolhe estudos que analisem criticamente as relações entre Estado, Política e Religião na esfera pública, a partir do princípio da laicidade e do não-confessionalismo. Também quer fomentar propostas político-pedagógicas que favoreçam a laicidade da escola, o respeito à diversidade religiosa e não religiosa, o aprendizado da convivência com distintas concepções, identidades e diferenças.

Coordenação:

Dr. Ademir Valdir do Santos (UFSC)

Dra. Andréa Silveira de Souza

Dr. Elcio Cecchetti (Unochapecó)

Me. Solange Ribeiro Prates (Unimontes)



ENSINO RELIGIOSO E LAICIDADE

UM ESTUDO NA COMUNIDADE ESCOLAR DE MONTES CLAROS COM FOCO EM CINCO ESCOLAS PÚBLICAS

Solange Ribeiro Prates⁷³

Iris Regina Lopes Silva⁷⁴

(Apoio financeiro Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);
Bolsa CAPES/MEC; Apoio financeiro: FAPEMIG- Unimontes)

Resumo: Este estudo investigou o ensino religioso e a laicidade nas escolas públicas de Montes Claros - MG, enfocando a comunidade escolar. A pesquisa concentrou-se em cinco escolas, envolvendo alunos, educadores, líderes religiosos, pais e membros da comunidade. Os objetivos abrangiam: compreender a abordagem do ensino religioso, analisar as perspectivas da comunidade escolar, examinar políticas e práticas religiosas e explorar a gestão da diversidade religiosa. A metodologia incluiu entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, amostragem intencional e triangulação de dados. Os resultados revelaram desafios na promoção da laicidade e na gestão da diversidade religiosa. As conclusões contribuíram para a compreensão das complexidades do ensino religioso em contextos laicos e podem orientar melhorias no sistema educacional. Este estudo lança luz sobre questões relevantes, fornecendo insights para a comunidade educacional.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Laicidade, Comunidade Escolar, Diversidade Religiosa, Montes Claros.

1. Introdução

O presente estudo lança um olhar investigativo sobre a complexa interação entre o ensino religioso e a laicidade nas escolas públicas de Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. Esta pesquisa se propõe a examinar de maneira abrangente como esses dois elementos cruciais coexistem em um ambiente educacional diversificado, enquanto mantém o foco nas experiências e perspectivas da comunidade escolar em geral.

A pesquisa foi delineada de forma a atender aos seguintes objetivos: Investigar a Abordagem do Ensino Religioso: Buscar uma compreensão profunda de como o ensino

⁷³ Doutoranda em Ciências da Religião pela Pontifícia Católica de Minas Gerais - PUC MINAS . Professora efetiva de ensino superior Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES. Contato: solange.prates@unimontes.br

⁷⁴ Graduanda em Letras Portugues/Inglês pela Ampli Anhanguera; Ciências da Religião – UNIMONTES. Bolsista CNPQ – UNIMONTES. Contato: iris12052cre@gmail.com



religioso é abordado nas escolas públicas de Montes Claros, examinando as políticas, práticas e desafios que cercam essa questão. Compreender as Perspectivas da Comunidade Escolar: Capturar as perspectivas e experiências dos diferentes membros da comunidade escolar em relação ao ensino religioso e à laicidade, incluindo alunos, educadores, líderes religiosos e pais. Analisar Políticas e Práticas Religiosas: Realizar uma análise minuciosa das políticas educacionais, currículos e diretrizes relacionadas ao ensino religioso nas escolas selecionadas, identificando seu impacto nas práticas escolares. Explorar a Gestão da Diversidade Religiosa: Investigar como a diversidade religiosa é respeitada e gerenciada nas instituições de ensino, considerando a coexistência de diferentes crenças e tradições religiosas.

Para atender a esses objetivos, adotamos uma abordagem metodológica abrangente, envolvendo a realização de entrevistas semiestruturadas com representantes de alunos, educadores, líderes religiosos, pais e outros membros da comunidade escolar em cinco escolas cuidadosamente selecionadas na região de Montes Claros. Além disso, conduzimos uma análise aprofundada de documentos oficiais, incluindo políticas educacionais, currículos e diretrizes relacionadas ao ensino religioso nessas instituições. A amostragem foi intencional, visando garantir uma representação abrangente de diferentes perspectivas e grupos religiosos. Os resultados foram validados por meio da triangulação de dados obtidos de várias fontes.

Esta pesquisa visa proporcionar uma compreensão sólida e informada sobre o ensino religioso e a laicidade nas escolas públicas de Montes Claros. Através de uma análise aprofundada, esperamos contribuir para o diálogo e a tomada de decisões informadas no contexto educacional e social desta região, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso da diversidade de crenças religiosas e culturais.

2. Fundamentação teórica

Nesta seção, exploraremos as teorias, conceitos e trabalhos acadêmicos que constituem o arcabouço teórico desta pesquisa sobre o ensino religioso e a laicidade nas escolas públicas de Montes Claros - MG. Ao analisar as contribuições de autores renomados e as diretrizes legais pertinentes, buscamos estabelecer uma sólida base teórica que sustentará nossas análises e interpretações dos dados coletados. Através dessa fundamentação, buscaremos compreender de forma mais profunda as complexidades desse tópico e sua relevância no contexto educacional.

3. Abordagem do Ensino Religioso

Os resultados da pesquisa indicam que as escolas públicas de Montes Claros adotam uma abordagem diversificada em relação ao ensino religioso, o que está de acordo



com as perspectivas de autores como Gomes (2015). Algumas escolas optam por uma abordagem mais informativa, fornecendo conhecimento básico sobre diferentes tradições religiosas, enquanto outras promovem práticas pedagógicas que estimulam o diálogo inter-religioso, em consonância com as recomendações de Mariano (2005). Essa variedade de abordagens reflete a complexidade do tema e a necessidade de atender às diferentes demandas da comunidade escolar.

4. Perspectivas da Comunidade Escolar

As perspectivas dos diferentes membros da comunidade escolar em relação ao ensino religioso e à laicidade variam amplamente, como destacado por autores como Machado (2018). Alunos demonstraram um interesse significativo em aprender sobre diferentes religiões e culturas, alinhando-se com a visão de educadores como Fonseca (2013) sobre a importância da educação religiosa para a formação cidadã. Educadores, por sua vez, enfatizaram a necessidade de uma abordagem não confessional, destacando a importância de respeitar a diversidade religiosa dos estudantes, conforme sugerido por Barroso (2019). Líderes religiosos e pais expressaram preocupações legítimas em relação ao equilíbrio entre o ensino religioso e a laicidade, o que ressoa com as discussões sobre a neutralidade do Estado feitas por Barroso (2019).

5. Políticas, Práticas e Desafios

A análise das políticas educacionais e práticas escolares indica que as escolas públicas de Montes Claros enfrentam desafios consideráveis na implementação do ensino religioso, como apontado por autores como Machado (2018). A legislação vigente, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, orienta a abordagem não confessional, em consonância com as recomendações de autores como Gomes (2015). No entanto, a aplicação prática varia entre as instituições. Desafios notáveis incluem a formação adequada de professores, destacando a necessidade de programas de capacitação contínua, e a seleção criteriosa de materiais didáticos, conforme discutido por Fonseca (2013). Também se destaca a importância de estabelecer diretrizes claras para garantir a laicidade nas atividades relacionadas à religião, conforme preconizado por Barroso (2019).

6. Gestão da Diversidade Religiosa

Os esforços para gerenciar a diversidade religiosa nas instituições de ensino em Montes Claros estão alinhados com as recomendações de autores como Mariano (2005) sobre a valorização da pluralidade religiosa. As escolas implementam estratégias para



promover o respeito à diversidade de crenças, como a realização de eventos inter-religiosos e a incorporação de diferentes perspectivas religiosas no currículo, refletindo as discussões sobre diálogo inter-religioso propostas por Machado (2018). Essas práticas visam criar ambientes inclusivos que valorizam a diversidade religiosa e promovem o entendimento mútuo, como defendido por Gomes (2015).

A interpretação dos resultados à luz da literatura de referência destaca a importância de uma abordagem não confessional no ensino religioso, de acordo com a legislação brasileira. Os resultados indicam que, embora os desafios persistam, as escolas públicas de Montes Claros estão buscando equilibrar a promoção da laicidade com o respeito à diversidade religiosa. Os desafios identificados, como a formação de professores e a seleção de materiais didáticos, refletem as preocupações discutidas por diversos autores, incluindo Fonseca (2013) e Machado (2018).

Os resultados também enfatizam a importância de uma abordagem sensível às diferentes tradições religiosas presentes na comunidade escolar, como recomendado por Barroso (2019). A pesquisa contribui para a compreensão das complexidades do ensino religioso em contextos laicos e pode informar melhorias futuras no sistema educacional da região

7. Metodologia

Na metodologia desta pesquisa, adotou-se uma abordagem de pesquisa mista que incorporou elementos qualitativos e quantitativos para uma análise abrangente do ensino religioso e da laicidade nas escolas públicas de Montes Claros - MG. O estudo foi conduzido no cenário de Montes Claros, uma cidade que representa um microcosmo de desafios e dinâmicas educacionais diversas. A população alvo abrangeu uma ampla gama da comunidade educacional incluindo alunos, educadores, líderes religiosos, pais e outros membros da comunidade escolar das instituições de ensino da região.

O período de coleta de dados abrangeu três meses no ano de 2023, um intervalo significativo para capturar eventos e percepções relevantes. As técnicas de coleta de dados foram selecionadas estrategicamente: entrevistas semiestruturadas foram empregadas para permitir um exame aprofundado das perspectivas dos participantes, enquanto a análise documental foi utilizada para investigar políticas educacionais, currículos e diretrizes relacionadas ao ensino religioso nas escolas selecionadas.

A análise documental desempenhou um papel fundamental nesta pesquisa, permitindo uma investigação aprofundada das políticas educacionais, currículos e diretrizes que moldam o ensino religioso nas escolas públicas selecionadas. Por meio desse método, examinamos documentos oficiais, como legislação educacional, manuais escolares, diretrizes curriculares e documentos institucionais das escolas.



Essa análise documental foi crucial para entender como as diretrizes governamentais e as políticas escolares se traduzem na prática do ensino religioso, fornecendo uma visão abrangente do contexto normativo que orienta o tema. Através da análise documental, fomos capazes de identificar elementos-chave, tais como o papel atribuído ao ensino religioso no currículo escolar, as abordagens recomendadas para a gestão da diversidade religiosa e as diretrizes para a inclusão de diferentes perspectivas religiosas.

Esses insights documentados enriqueceram nossa compreensão das políticas e práticas que afetam o ensino religioso nas escolas públicas de Montes Claros.

Além disso, a pesquisa foi conduzida em estrita conformidade com normas éticas rigorosas. No contexto de pesquisas envolvendo seres humanos, foram tomadas precauções para proteger a privacidade e os direitos dos participantes, incluindo a garantia do anonimato e a obtenção de consentimento informado. Isso assegurou que os princípios éticos fundamentais da pesquisa fossem estritamente seguidos ao longo de todo o processo."

8. Resultados e Discussão

A seção de resultados e discussão apresentará as descobertas deste estudo sobre o ensino religioso e a laicidade nas escolas públicas de Montes Claros - MG. Durante a condução da pesquisa, foram coletados dados abrangentes e informações valiosas por meio de entrevistas, análise documental e outros métodos. Nesta seção, exploraremos esses resultados em detalhes, analisando como as políticas, práticas e perspectivas da comunidade escolar influenciam o ensino religioso. Além disso, estabeleceremos conexões com a literatura acadêmica relevante, destacando as implicações dessas descobertas para a compreensão mais ampla do papel do ensino religioso em contextos laicos e pluralistas.

9. Abordagem do Ensino Religioso

Os resultados da pesquisa indicam que as escolas públicas de Montes Claros adotam uma abordagem diversificada em relação ao ensino religioso, o que está de acordo com as perspectivas de autores como Gomes (2015). Algumas escolas optam por uma abordagem mais informativa, fornecendo conhecimento básico sobre diferentes tradições religiosas, enquanto outras promovem práticas pedagógicas que estimulam o diálogo inter-religioso, em consonância com as recomendações de Mariano (2005). Essa variedade de abordagens reflete a complexidade do tema e a necessidade de atender às diferentes demandas da comunidade escolar.



10. Perspectivas da Comunidade Escolar

As perspectivas dos diferentes membros da comunidade escolar em relação ao ensino religioso e à laicidade variam amplamente, como destacado por autores como Machado (2018). Alunos demonstraram um interesse significativo em aprender sobre diferentes religiões e culturas, alinhando-se com a visão de educadores como Fonseca (2013) sobre a importância da educação religiosa para a formação cidadã. Educadores, por sua vez, enfatizaram a necessidade de uma abordagem não confessional, destacando a importância de respeitar a diversidade religiosa dos estudantes, conforme sugerido por Barroso (2019). Líderes religiosos e pais expressaram preocupações legítimas em relação ao equilíbrio entre o ensino religioso e a laicidade, o que ressoa com as discussões sobre a neutralidade do Estado feitas por Barroso (2019).

11. Políticas, Práticas e Desafios

A análise das políticas educacionais e práticas escolares indica que as escolas públicas de Montes Claros enfrentam desafios consideráveis na implementação do ensino religioso, como apontado por autores como Machado (2018). A legislação vigente, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, orienta a abordagem não confessional, em consonância com as recomendações de autores como Gomes (2015). No entanto, a aplicação prática varia entre as instituições. Desafios notáveis incluem a formação adequada de professores, destacando a necessidade de programas de capacitação contínua, e a seleção criteriosa de materiais didáticos, conforme discutido por Fonseca (2013). Também se destaca a importância de estabelecer diretrizes claras para garantir a laicidade nas atividades relacionadas à religião, conforme preconizado por Barroso (2019).

12. Gestão da Diversidade Religiosa

Os esforços para gerenciar a diversidade religiosa nas instituições de ensino em Montes Claros estão alinhados com as recomendações de autores como Mariano (2005) sobre a valorização da pluralidade religiosa. As escolas implementam estratégias para promover o respeito à diversidade de crenças, como a realização de eventos inter-religiosos e a incorporação de diferentes perspectivas religiosas no currículo, refletindo as discussões sobre diálogo inter-religioso propostas por Machado (2018). Essas práticas visam criar ambientes inclusivos que valorizam a diversidade religiosa e promovem o entendimento mútuo, como defendido por Gomes (2015).

A interpretação dos resultados à luz da literatura de referência destaca a importância de uma abordagem não confessional no ensino religioso, de acordo com a legislação brasileira. Os resultados indicam que, embora os desafios persistam, as escolas



públicas de Montes Claros estão buscando equilibrar a promoção da laicidade com o respeito à diversidade religiosa. Os desafios identificados, como a formação de professores e a seleção de materiais didáticos, refletem as preocupações discutidas por diversos autores, incluindo Fonseca (2013) e Machado (2018).

Os resultados também enfatizam a importância de uma abordagem sensível às diferentes tradições religiosas presentes na comunidade escolar, como recomendado por Barroso (2019). A pesquisa contribui para a compreensão das complexidades do ensino religioso em contextos laicos e pode informar melhorias futuras no sistema educacional da região.

Esta seção de "Resultados e Discussão" fornece uma visão aprofundada das descobertas da pesquisa, destacando os desafios, perspectivas e práticas relacionados ao ensino religioso e à laicidade nas escolas públicas de Montes Claros. As conclusões obtidas serão fundamentais para orientar ações futuras visando aprimorar a qualidade e a neutralidade do ensino religioso nessas instituições.

13. Considerações Finais

Após uma análise aprofundada das abordagens, perspectivas da comunidade escolar, políticas, práticas e desafios relacionados ao ensino religioso e à laicidade nas escolas públicas de Montes Claros, Minas Gerais, é chegado o momento de apresentar as considerações finais deste estudo. Esta seção resume as principais conclusões e ideias destacadas pela pesquisa, enfatizando a complexidade desse tema, as diversas perspectivas envolvidas e as implicações dessas descobertas para o contexto educacional da região.

As considerações finais também apontam para oportunidades futuras e contribuições potenciais para o debate acadêmico e prático sobre ensino religioso e laicidade no cenário escolar.

Complexidade do Ensino Religioso: A pesquisa revelou que o ensino religioso nas escolas públicas de Montes Claros é uma questão complexa e multifacetada, refletindo as diversas perspectivas da comunidade escolar. A abordagem diversificada adotada pelas escolas, que varia de informativa a inter-religiosa, evidencia a necessidade de flexibilidade na promoção da laicidade e no respeito à diversidade religiosa.

Diversidade de Perspectivas: As diferentes perspectivas dos membros da comunidade escolar, incluindo alunos, educadores, líderes religiosos e pais, destacam a importância de considerar uma variedade de vozes ao abordar questões relacionadas ao ensino religioso. Cada grupo expressou preocupações e expectativas únicas, enfatizando a necessidade de equilibrar a promoção da laicidade com o respeito à liberdade religiosa.



Desafios e Oportunidades: A análise das políticas, práticas e desafios relacionados ao ensino religioso nas escolas públicas de Montes Claros identificou uma série de desafios, como a formação de professores e a seleção de materiais didáticos adequados. No entanto, esses desafios também representam oportunidades para aprimorar a qualidade do ensino religioso e garantir a neutralidade do Estado.

Gestão da Diversidade Religiosa: A pesquisa destacou os esforços das escolas em gerenciar a diversidade religiosa, promovendo ambientes inclusivos e eventos inter-religiosos. Essas práticas demonstram o compromisso em valorizar a pluralidade de crenças e promover o entendimento mútuo entre os alunos.

Contribuições para o Debate: Este estudo contribui para o debate sobre o ensino religioso e a laicidade nas escolas públicas de Montes Claros, oferecendo insights significativos para a comunidade educacional e outros interessados na região. As conclusões apresentadas refletem a complexidade do tema e a importância de considerar as diversas perspectivas ao moldar políticas e práticas educacionais.

Essas considerações finais resumem as principais conclusões da pesquisa, destacando a complexidade do ensino religioso nas escolas públicas de Montes Claros e a necessidade de equilibrar a laicidade do Estado com o respeito à diversidade religiosa. O estudo oferece uma base sólida para futuras reflexões e aprimoramentos no sistema educacional da região.

Referências

Barroso, Luís Roberto. Laicidade e neutralidade religiosa do Estado: uma introdução. In: Barroso, L. R. (Org.). *Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: temas emergentes*. São Paulo: Saraiva, 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988.

GOMES, Maria José Rosado Nunes. Ensino Religioso nas Escolas Públicas: Desafios e Perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 20(64), 2015, p. 785-802.

MARIANO, Ricardo. O campo religioso afro-brasileiro e o campo religioso pentecostal no Brasil. *Novos estudos - CEBRAP*, (71), 2005, p. 107-125.

FONSECA, Hermes Rodrigues Nery. Ensino Religioso no Brasil: tensões e desafios na perspectiva do Estado laico. *Educação e Realidade*, 38(3), 2013, p. 859-875.



MACHADO, Rui de Souza. Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras: dilemas e desafios. *Educação*, 41(4), 2018, p. 365-372.

ENSINO RELIGIOSO

REFLEXÕES AS PARTIR DAS LEIS E DOCUMENTOS NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO

Marcos Oliveira de Queiroz⁷⁵

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo compartilhar algumas reflexões sobre o Componente de Ensino Religioso, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como alguns questionamentos gerados durante as duas primeiras reuniões da Comissão de Ensino Religioso da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Patrimônio Histórico de Porto Seguro – BA, que conta com a participação de Professores/as Técnicos/as e colaboradores/as de outras instituições. Os materiais utilizados nesta análise, portanto, são a Constituição Federal do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Como resultado, chegamos à conclusão de que um Ensino Religioso que não seja ensinado na perspectiva da(s) ciência(s) não tem sentido, não deve ter na escola.

Palavras-chave: Ensino Religioso; BNCC; Educação; Laicidade; (in)tolerância.

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que já é uma realidade na Educação brasileira, e as escolas, públicas e privadas, dos estados e municípios, precisam adequar os seus currículos à proposta da Base. Compreendemos que toda lei ou documento normativo necessita ser revisto, questionado, problematizado e reformulado, pois leis não constroem a realidade em si, mas legitimam e instigam mudanças na sociedade. Portanto, embora a BNCC enquanto documento normativo seja passível de críticas, reflexões e revisões periódicas, a discussão sobre a relevância e aplicabilidade de uma Base Nacional Comum Curricular é uma discussão superada, pois este documento já é uma realidade nas escolas públicas e privadas do País.

O componente de Ensino Religioso (ER) foi retomado na Base Nacional Comum Curricular em 2017, mas já estava previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de

⁷⁵ Doutorando em História pela Universidade Estadual Paulista, Unesp, campus de Assis, SP. Mestre pela Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, Feira de Santana, BA. Especialista em Educação, Cultura e Linguagens pelo Instituto Federal da Bahia, IFBA, Campus de Eunápolis, BA. Membro do Centro de Pesquisa das Religiões, UEFS, Feira de Santana, BA. Professor de História da Educação Básica na Rede Pública Municipal de Ensino em Porto Seguro – BA. *E-mail:* marcosoliveiraq1@gmail.com



Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), portanto, esse campo, em específico, apresenta-se como uma política de Estado e não de governo. A partir deste dado, compreendemos que os primeiros questionamentos e críticas devem ser direcionados à Constituição e à LDB/1996, pois estas abrem a prerrogativa para a instituição de um Ensino Religioso. De acordo com a Constituição Federal, artigo 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.

Como indicado, o componente de Ensino Religioso foi determinado pela Constituição (1988), porém, o princípio defendido pela própria Carta é de um Estado laico, portanto, torna-se demasiadamente incoerente defender ou instituir um Ensino Religioso de caráter confessional, com práticas de doutrinação, catequização ou evangelização. No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação institui 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.

§ 1º 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.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1996, art. 33).

Como mencionado pela LDB, o Ensino Religioso é concebido como parte integrante da formação básica do cidadão. Sobre essa prescrição há uma lacuna evidente: se o ER é compreendido como parte integrante da formação básica do cidadão, por que a sua matrícula é facultativa? Não haveria uma incoerência entre a defesa e o reconhecimento do Ensino Religioso, enquanto uma área do conhecimento importante para a formação básica do cidadão, mas flexibilizar a sua adesão? Outro aspecto, não menos importante, necessário à reflexão, é: como instituir um Ensino Religioso num país com uma configuração multicultural sem cair numa discussão, em sala de aula, que gere tensões e conflitos, (re)produza preconceitos e reforce estereótipos?

Sabemos que uma das competências específicas do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental é “debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura da paz” (BRASIL, 2017, p. 437), mas como tornar isso possível num país onde as religiões hegemônicas, manifesta



também na escola entre docentes e discentes, disseminam a intolerância? Precisamos lembrar que a demonização das religiões de Matriz Africana, por exemplo, não surgiu senão da produção discursiva de grupos hegemônicos em disputa pelo controle do campo religioso. Será que projetar essa responsabilidade para a escola, pensando ações a partir da instituição de um componente de Ensino Religioso, não amplificaria ainda mais as querelas religiosas no País? As instituições de Ensino, de fato, têm condições de desfazer os danos causados pelos grupos religiosos fundamentalistas? A obrigatoriedade de um Ensino Religioso nas escolas públicas privadas gera muitas preocupações e nos fazem levantar questionamentos como estes, além de outros tantos que este espaço não permite elencar.

2. Fundamentação teórica

O componente de Ensino Religioso é uma área do conhecimento que precisa ser compreendida na sua importância teórica e metodológica, ou seja, importa mais os aspectos sociais, culturais e políticos dos grupos religiosos do que, necessariamente, a religiosidade do fiel. São essas as dimensões que importam para o campo científico. Com base nesse entendimento, discordamos da perspectiva de Passos (2007), ao afirmar que “O ER na rede pública de ensino é mais que *educação da religiosidade*; visa a educação do cidadão, uma vez que a dimensão religiosa é algo presente no indivíduo e na sociedade” (PASSOS, 2007, p. 11). O autor, no mesmo parágrafo ainda afirma que, “secundariamente, o ER até poderá contribuir com o discernimento e aperfeiçoamento da religiosidade dos próprios estudantes” (PASSOS, 2007, p. 11). No nosso entendimento, não é atribuição do componente de Ensino Religioso adentrar no campo da religiosidade dos/as estudantes.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o Ensino Religioso é um componente que se dedica ao estudo das religiões e da religiosidade. Para isso, ele deve ter uma base teórica e metodológica sólida, o que significa que precisa de fundamentos teóricos bem estabelecidos e métodos de pesquisa adequados. Isso é essencial para que o Ensino Religioso possa ser uma disciplina respeitável e confiável.

O Ensino Religioso, portanto, é concebido pela Base como uma área específica do conhecimento. Isso significa que ele não deve ser confundido com a teologia ou a prática religiosa em si, mas sim com o estudo acadêmico das religiões. Como um componente específico, o Ensino Religioso busca uma compreensão imparcial e objetiva das religiões, sem necessariamente adotar uma perspectiva religiosa particular. Desse modo, o Ensino Religioso tem a religião como o seu principal objeto de estudo. Isso implica a análise de diferentes tradições religiosas, crenças, práticas, rituais e seu impacto na sociedade. É importante ressaltar que o foco está no estudo das religiões como fenômeno cultural, histórico e social, e não na promoção ou desfavorecimento de uma religião específica.



A proposição do Ensino Religioso, enquanto componente curricular, busca produzir resultados compreensivos sobre a religião. Isso significa que ele procura uma compreensão profunda e abrangente das questões relacionadas à religião, incluindo suas origens, desenvolvimento, influência na cultura e na sociedade, entre outros aspectos. Esses resultados devem ser obtidos por meio de métodos de pesquisa rigorosos, o que os credencia como ciência ou conhecimento acadêmico confiável.

Em resumo, compreendemos que se faz necessário reforçar a importância de abordar o Ensino Religioso como uma disciplina acadêmica que se baseia em teorias e métodos sólidos para estudar a religião como um fenômeno cultural e social. Isso permite que o Ensino Religioso contribua para uma compreensão mais profunda e imparcial das religiões, promovendo o respeito à diversidade religiosa e cultural em um contexto educacional.

3. Resultados e Discussão

O conceito de "Ensino Religioso" é frequentemente problematizado devido a uma série de questões complexas e controversas que envolvem sua implementação e propósito. Uma das principais problematizações associadas a esse conceito diz respeito à dicotomia existente entre o entendimento de secularismo e religião. O Ensino Religioso, desse modo, pode ser visto como um desafio ao princípio do secularismo em muitos sistemas educacionais. Isso levanta, principalmente, a seguinte questão: até que ponto é apropriado introduzir a religião nas escolas públicas, que devem ser neutras em termos de manifestações de crenças religiosas?

A abordagem adotada no Ensino Religioso pode variar significativamente. Alguns programas podem enfatizar a educação sobre diferentes religiões de maneira objetiva, enquanto outros podem adotar uma perspectiva confessional, promovendo uma religião específica. Isso gera preocupações sobre imparcialidade e proselitismo nos espaços escolares. O respeito à diversidade religiosa é uma outra questão que merece atenção. Em sociedades de configuração multicultural, é crucial garantir que o Ensino Religioso respeite e represente adequadamente a diversidade de crenças religiosas e sistemas de valores presentes na sociedade. Falhar nesse aspecto pode perpetuar preconceitos e estereótipos.

A instituição obrigatória do componente de Ensino Religioso num país que adotou o princípio da laicidade, como o Brasil, indica uma política de Estado bastante controversa, pois desafia a separação estrita entre igreja e Estado. Isso levanta preocupações sobre o financiamento público de programas religiosos e a influência religiosa nas instituições educacionais. Vale ressaltar que o ER, em alguma medida, pode ser usado para promover a compreensão dos Direitos Humanos e da liberdade religiosa,



mas também pode ser instrumentalizado para promover visões religiosas que desrespeitem esses mesmos direitos.

Ao abordar sobre o Ensino Religioso nas escolas, deve se considerar a formação e qualificação dos/as Profissionais da Educação que trabalham com o componente de Ensino Religioso. Este é um tema frequentemente debatido em fóruns e congressos voltados à educação, uma vez que esses esses/as Profissionais precisam equilibrar conhecimentos religiosos com uma abordagem científica, imparcial e respeitosa. (JUNQUEIRA; et. al, 2007).

Por fim, é preciso lembrar que, na prática, o componente de Ensino Religioso, em muitas escolas, tende a concentrar as abordagens nas religiões hegemônicas, deixando de fora as religiões minoritárias e as perspectivas não religiosas. Essa prática, certamente, suscita vários problemas, como as questões de representação e inclusão. Além disso, o Ensino Religioso pode expor estudantes a crenças religiosas que entram em conflito com as crenças de suas famílias, e isso pode gerar tensões e dilemas éticos, ao invés de contribuir e assegurar a cultura da paz, como propõe a Base Nacional Comum Curricular.

Assim, compreendemos que o conceito de "Ensino Religioso" é altamente problemático devido às questões complexas que o envolve, incluindo a relação entre religião e educação pública, o respeito à diversidade religiosa, a neutralidade do Estado e a promoção de valores éticos e morais. Como resultado, sua implementação e abordagem são temas frequentes de debates nos sistemas educacionais em todo o País.

4. Considerações Finais

Lamentavelmente, vivemos em um mundo onde os conflitos religiosos e a intolerância religiosa ainda persistem. Nesse contexto, o Ensino Religioso desempenha um papel fundamental, seja como uma ferramenta para promover a compreensão inter-religiosa e a tolerância, seja como um ponto de partida para uma análise crítica das religiões como fenômenos culturais e sociais. No entanto, como discutido anteriormente, o Ensino Religioso também apresenta uma série de desafios e questões complexas. A implementação adequada do Ensino Religioso requer uma abordagem equilibrada que respeite os princípios da laicidade e da neutralidade religiosa do Estado, ao mesmo tempo em que pode promover a diversidade religiosa e o respeito aos Direitos Humanos.

Para que o Ensino Religioso seja eficaz, é fundamental que os sistemas educacionais garantam a formação adequada e a qualificação dos/as Professores/as, bem como a inclusão de perspectivas não religiosas e de religiões minoritárias. Além disso, é importante que os programas e currículos de Ensino Religioso sejam constantemente revisados e atualizados para refletir as mudanças na sociedade e na compreensão das religiões. A finalidade do componente de Ensino Religioso, portanto, deve ser promover a



educação e a compreensão, não a promoção de uma religião específica. Ele deve contribuir para um diálogo inter-religioso construtivo e para a formação de cidadãos e cidadãs.

A título de conclusão, trazemos, neste texto, mais questionamentos do que respostas. E algumas delas são:

Conceito e entendimento de “Ensino Religioso”. Embora a proposta da BNCC não seja a de um Ensino Religioso confessional ou proselitista, o termo, à princípio, provoca esse entendimento, o que implica em não adesão ao Componente.

A retomada do Ensino Religioso (BNCC, 2017), ainda visa a educação plena do aluno baseando-se em valores considerados fundamentais, através da busca do Transcendente e da descoberta do sentido mais profundo da existência humana. De fato, todos os indivíduos e/ou grupos precisam conceber a religião a partir desses aspectos? Todo o indivíduo precisa buscar esse contato com o Transcendente? O sentido da existência humana, necessariamente, precisa perpassar pela experiência religiosa?

Na condição de Estado Laico, é mesmo dever das escolas públicas do País preocuparem-se ou deterem-se sobre a questão de um Ensino Religioso?

Concluimos o presente texto compreendendo que a Educação Pública no Brasil, considerando as intenções do Estado e as suas políticas, nunca foi uma área na qual pudéssemos nos orgulhar. Mas precisamos mentalizar que todo o cenário poderia ser mais nefasto e a sua realidade ainda mais cruel, se não tivéssemos Profissionais na Educação que se preocupa em defender um ensino público, democrático e LAICO.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Decretada e promulgada pelo Congresso Nacional em 5 de outubro de 1988b.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: Construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.



LEI, LAICIDADE E ENSINO IMPLICAÇÕES ENTRE LEGISLAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO, LAICIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Marcio Henrique S. Ribeiro⁷⁶

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o modo como a legislação que regulamenta o Ensino Religioso pode ter implicações sobre a concepção de laicidade e sobre a prática pedagógica. A partir de uma avaliação comparativa entre as legislações do Estado do Rio de Janeiro e do Estado de Pernambuco, tendo como base a concepção e a importância do conceito de laicidade para o Ensino Religioso, este trabalho visa apresentar como a proposta legislativa pode favorecer ou não a laicidade, o respeito à diversidade e à pluralidade religiosa brasileira, assim como práticas pedagógicas de caráter interconfessional e transdisciplinar, alinhadas a uma proposta de Ensino Religioso baseado nas Ciências da Religião e em conformidade com as orientações da BNCC.

Palavras-chave: Ensino Religioso; legislação; laicidade; prática pedagógica.

1. Introdução

É sabido que a Educação, de uma modo geral, e pontualmente a prática pedagógica não são neutras. Diversos fatores influenciam e até mesmo determinam aquilo que vai ser ensinado e seu modo de ser ensinado, em outras palavras, o conteúdo e o método que compõem o currículo escolar são vulneráveis a fatores externos ao processo educativo.

Partindo, então, do pressuposto de que a Educação não é neutra, e de acordo com as questões curriculares sobre a relação entre ensino e aprendizagem, e sua vinculação com as demandas sociais, a dialética entre modelos de Ensino Religioso deve sempre nos levar a questionar as ideias antropológicas e sociais que subjazem a esses modelos. Disso decorre que, diante da importância desse componente curricular para a formação da pessoa e a construção da sociedade, é fundamental um olhar atento sobre as concepções e correntes de pensamento que estão apoiando a ideia de Educação, sobre as teorias e práticas didáticas que corroboram as escolhas e os direcionamentos do Ensino Religioso e sobre como sua organização pode reforçar a perpetuação de relações de poder religioso e econômico.

Diante desse fato, é de se supor que a legislação que regulamenta o Ensino Religioso busque garantir a proteção desse componente curricular, assim como da

⁷⁶ Doutorando em Teologia Sistemático-Pastoral na PUC-Rio. Contato: mhribeiro@uol.com.br.



laicidade, dos perigos e riscos de interferências ideológicas e interesses particulares sobre ambos.

Nesse sentido, esta comunicação tem como objetivo fazer uma avaliação comparativa entre as legislações do Estado do Rio de Janeiro e do Estado de Pernambuco, tendo como base a concepção e a importância do conceito de laicidade para o Ensino Religioso. Seguindo um caminho analítico e comparativo dos textos legislativos, este trabalho visa inferir como a proposta legislativa pode influenciar positiva ou negativamente sobre a laicidade e o respeito à diversidade e à pluralidade religiosa brasileira, assim como sobre as práticas pedagógicas de caráter interconfessional e transdisciplinar, alinhadas a uma proposta de Ensino Religioso baseado nas Ciências da Religião e em conformidade com as orientações da BNCC.

Primeiramente, vamos apresentar um breve resumo de cada legislação, levando em conta alguns elementos dos respectivos textos legislativos. Em seguida, faremos uma avaliação comparativa das leis, levando em conta a laicidade e a proposta pedagógica do Ensino Religioso. Por fim, vamos apresentar algumas conclusões a partir da comparação avaliativa.

2. Apresentação da legislação do Ensino Religioso de Pernambuco e do Rio de Janeiro.

A Resolução do CEE nº 5/2006 tem como proponente o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Em seus 11 artigos, o texto apresenta sua proposta de Ensino Religioso com um caráter de ensino interconfessional, o qual deve expressar a diversidade da cultura e da religiosidade brasileira, e que se afaste da doutrinação tanto no conteúdo quanto nos objetivos das aulas de Ensino Religioso.

Tendo como objetivo da educação religiosa a compreensão do fenômeno religioso, seu conteúdo compreende: a) Concepção de conhecimento humano, na relação entre ciência e fé; b) Compreensão da experiência religiosa, reconhecendo o transcendente e o sagrado; c) Reconhecimento dos valores éticos e morais presentes nas tradições religiosas; d) Compreensão das várias manifestações de vivências religiosas presentes na sociedade brasileira; e) Reconhecimento da diversidade de experiências religiosas dos participantes. Vale notar que não há na resolução menção à participação de entidades para a formação dos conteúdos ou dos objetivos.

Com relação à habilitação e admissão de docentes, estas levarão em conta a formação para o magistério de Ensino Religioso em curso superior em licenciatura em Ciências da Religião ou correspondente.

Já a legislação do Rio de Janeiro, Lei nº 3459/14 de setembro de 2000, tem como proponente o Governador do Estado. Sem mencionar nenhuma legislação estadual



anterior, ou federal em que se ampara, seus 6 (seis) artigos se restringem apenas à regulamentação de uma proposta de Ensino Religioso de caráter de ensino confessional, observando que deve ser assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa, assim como devem ser vedadas quaisquer formas de proselitismo. Vale notar que a legislação leva em conta as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir de 16 anos na escolha da aula referente à sua confissão religiosa.

Sem explicitar o objetivo da educação religiosa, a lei apenas menciona que ela é parte integrante da formação básica do cidadão. Com relação ao conteúdo da Educação religiosa, a lei do Rio de Janeiro delega sua formulação para entidades convidadas ou participantes, denominadas como “autoridades religiosas competentes”, que, sem dar maiores especificações, participam ativamente da formação dos conteúdos e dos objetivos.

Tal participação se estende também para a habilitação e admissão dos docentes. Estes devem ser professores que tenham registro no MEC e devidamente credenciados pelas autoridades religiosas competentes, a quem também cabe a formação dos docentes. Desse modo, a formação e a habilitação dos professores fica à cargo de instituições mantidas ou reconhecidas por essas autoridades religiosas competentes.

3. Comparação e avaliação das legislações do Rio de Janeiro e de Pernambuco.

Os dados acima nos permitem evidenciar algumas semelhanças. Contudo, o que mais nos interessa são as diferenças, a partir das quais, faremos uma comparação entres as legislações estaduais, inferindo uma avaliação qualitativa sobre certos pontos de cada legislação, que dizem respeito à visão de laicidade do Estado e à participação de agentes externos ao sistema educacional na organização e na execução do Ensino Religioso. Essa avaliação positiva ou negativa de cada proposta estadual leva em conta uma proposta de Ensino Religioso baseada nas Ciências da Religião e em conformidade com as orientações da BNCC.

Um primeiro ponto toca a falta de referência na lei do Rio de Janeiro a outras leis, em nível estadual ou nacional, que amparam o Ensino Religioso, como faz o texto de Pernambuco. Mais significativas são as diferenças substanciais entre as propostas de Ensino Religioso, como o caráter de ensino, confessional no Rio de Janeiro (como no Acre, Bahia e Ceará, cf. DINIZ; CARRIÃO, 2010, p. 45) e interconfessional em Pernambuco. Do mesmo modo, os objetivos e o conteúdo da Educação Religiosa não são explicitados no texto do Rio de Janeiro (a cargo da autoridade religiosa), já o de Pernambuco explicita o objetivo de compreensão do fenômeno religioso, com conteúdo transdisciplinar, articulado com as outras áreas de conhecimento, sem mencionar entidades participantes nesse processo.



Por fim, a lei do Rio de Janeiro delega a habilitação e a formação dos docentes à autoridade religiosa competente, que deve credenciar e formar os professores em instituições por ela mantidas ou reconhecidas. Não há menção, como faz a legislação de Pernambuco, à licenciatura em Ciências da Religião ou a cursos correspondentes, assim como de cursos de formação específicos dos segmentos, oferecidos pelo sistema de ensino competente, para a formação e habilitação dos professores.

A partir dessa comparação, podemos inferir que a legislação de Pernambuco apresenta uma proposta mais positiva, seja pelo caráter interconfessional e transdisciplinar, assim como pelo elenco das habilidades do Ensino Religioso, elementos que se alinham à proposta da BNCC sobre o Ensino Religioso. Do mesmo modo, é positiva a coerência com o princípio de independência entre Igreja e Estado, devidamente amparada na legislação e expressa na resolução pernambucana, naquilo que compete a cada instituição com relação à organização pedagógica, assim como na seriedade e objetividade na formação e qualificação do corpo docente, valorizando a relação e a importância das Ciências das Religiões para a prática docente do Ensino Religioso.

No caso do Rio de Janeiro, a negatividade de sua proposta se dá por vários fatores, os quais levantam sérias questões (GIUMBELLI; CARNEIRO, 2004, p. 11.19). A legislação mostra uma forte relação, ou mesmo uma dependência do Estado com as autoridades religiosas, seja pelo caráter confessional, seja, principalmente, pela participação dessas autoridades na formação e habilitação dos professores, assim como na elaboração do conteúdo e, possivelmente, dos objetivos, já que o Decreto Estadual nº 31.086 delega às instituições religiosas a “elaboração do conteúdo programático da disciplina, a indicação bibliográfica e o material didático” (GIUMBELLI; CARNEIRO, 2004, p. 3).

Mesmo consciente da autonomia de estados e município nesses assuntos (PINA NETA, 2023, p. 84), avaliamos negativamente essa legislação, na medida em que desloca do Estado para as autoridades religiosas o poder normativo e fiscalizador das diretrizes, dos conteúdos e da forma das aulas de Ensino Religioso (DINIZ; CARRIÃO, 2010, p. 51). Desse modo, as orientações pedagógicas e didáticas ficam sob a tutela das instituições religiosas, sendo que a legislação do Rio estabelece explicitamente que cabe ao Estado dar o apoio integral ao conteúdo elaborado pelas autoridades religiosas (RIO DE JANEIRO, 2000, Art. 3º). Essa relação representa um risco à laicidade do Estado e à liberdade e a justiça religiosa (DINIZ; CARRIÃO, 2010, p. 38 e 54), assim como desvirtua os objetivos de um Ensino Religioso que, alinhado à proposta da BNCC, contribua para a superação de hierarquias religiosas e sociais (ARAGÃO, 2021, p. 75) que afetam negativamente a sociedade.



4. Considerações Finais: o Ensino Religioso que necessitamos.

A comparação e avaliação dos textos estaduais evidencia a necessidade de uma proposta de Ensino Religioso baseado nas Ciências da Religião e em conformidade com as orientações da BNCC. A subjetividade e parcialidade religiosa vista acima pode ser contraposta por uma proposta mais objetiva e positiva, seja pelo caráter interconfessional e transdisciplinar, assim como pela visão curricular e pelas habilidades do Ensino Religioso na BNCC.

Do mesmo modo, é necessário preservar o princípio de independência entre Igreja e Estado, naquilo que lhes compete com relação à organização pedagógica, à seriedade e objetividade na formação e qualificação do corpo docente, valorizando a relação e a importância das Ciências da Religião para a formação e à docência do Ensino Religioso.

Diante disso, se faz necessário o cuidado com uma formação didática adequada. Esta encontra na BNCC, na importância dada ao currículo diverso e às aprendizagens essenciais, um caminho mais seguro para a organização dos sistemas de ensino público, que, levando em conta a laicidade desse ensino, garanta a liberdade religiosa e evita desvios doutrinantes. E encontra nas Ciências da Religião uma abordagem propositiva, plural e dialogante, seja pelo caráter interconfessional e transdisciplinar, assim como pelo alinhamento com a BNCC.

É interessante perceber o papel da liberdade e escolhas religiosas no processo mais amplo de uma proposta de aprendizagem ativa. Levando em conta (e à sério) os princípios das metodologias ativas, de personalização do aprendizado, da relação entre conhecimento e sentido para a vida, de autônoma, capacidades, desenvolvimento de aprendizagem, objetivos e sentido da realidade dos estudantes, o Ensino Religioso proposto acima se apresenta como um caminho pedagógico muito rico, mediador de uma educação libertadora.

Antes, é preciso que ele se liberte da persistência de uma história, na qual se limitava à catequese ou formação religiosa, numa visão cumulativa e reprodutiva de conteúdo. E mesmo do predomínio do modelo catequéticos com certos acenos para um modelo teológico, como as demandas das escolas particulares, mas que pela falta de uma formação em Ciências da Religião, seu modelo não se faz presente de modo mais abrangente.

Referências

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. *Diálogos Interculturais e Diversidade Religiosa*. Recife: UNICAP Digital, 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018.



DINIZ, Débora; CARRIÃO, Vanessa. Ensino Religioso nas escolas públicas. In: DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO: LetrasLivres: EdUnB, 2010, p. 37-61.

GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá (orgs.). *Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro: registros e controvérsias*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Religião, 2004 (Comunicações do ISER 60).

PERNAMBUCO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Resolução n. 5/2006, de 09 de maio de 2006*. Dispõe sobre a oferta de ensino religioso nas escolas públicas integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, regulamenta os procedimentos para a definição dos conteúdos e as normas para habilitação e admissão dos professores e dá outras providências. Recife, DOE/PE, 2006.

PINA NETA, Lucy da Silva. *Ensino Religioso no Brasil*. Recife: UNICAP Digital, 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Decreto nº 31.086, de 27 de março de 2002*. Regulamenta o ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Lei 3.459, de 14 de setembro de 2000*. Dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2000.



OS JURISTAS CATÓLICOS E SUA REAÇÃO AO CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NA BNCC

Elcio Cecchetti⁷⁷

Ademir Valdir dos Santos⁷⁸

Resumo: O estudo analisa a reação da Associação dos Juristas Católicos ao currículo do Ensino Religioso contido na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos dias que antecederam à sua homologação, em dezembro de 2017. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados indicam a existência de diversos embates subjacentes ao processo da oficialização de uma proposta curricular não confessional ao Ensino Religioso. Demonstra ainda que, apesar do considerável avanço na ressignificação epistemológica e metodológica do Ensino Religioso com base em uma perspectiva laica e científica, grupos e setores eclesiais ainda labutam pela manutenção da vertente confessional que foi hegemônica ao longo do história da educação brasileira.

Palavras-chave: Ensino Religioso; BNCC; Ensino Fundamental.

1. Introdução

A inclusão do Ensino Religioso (ER) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) remonta a um percurso de muitos anos e um trabalho árduo feito a muitas mãos. De início, cabe destacar que a partir da Constituição Federal de 1988, a educação foi concebida como um direito público subjetivo, condição essencial para o exercício da cidadania e preparação para o mundo do trabalho. Em seu artigo 210, a Carta Magna indicou a necessidade de fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Seguindo tais pressupostos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, no inciso IV do artigo 9º, responsabilizou a União por “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

⁷⁷ Doutor em Educação pela UFSC. Docente e pesquisador da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Contato: elcio.educ@gmail.com

⁷⁸ Doutor em Educação pela UFSCar. Docente e pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: ademir.santos@ufsc.br



No ano de 2014, a Lei nº. 13.005 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual determinou o estabelecimento de uma base nacional comum dos currículos, para assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, respeitando as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014). Com essa intenção, a BNCC definiu um conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito a desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A Base começou a ser construída em 2013 e contou com a participação de diferentes especialistas das diversas áreas de conhecimento, bem como representantes de instituições educacionais e de organizações públicas. Sua primeira versão foi aberta à consulta pública em 2015, permitindo que a sociedade fizesse suas contribuições. As opiniões e comentários enviados deram origem a uma segunda versão, publicada em 2016, a qual foi debatida em seminários em todos os estados do país. Em 2017, uma terceira versão foi proposta, a qual passou por um ciclo de audiências públicas coordenadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A versão final da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi lançada em dezembro de 2017, e a base do Ensino Médio, um ano após.

O ER, como componente curricular do Ensino Fundamental (Art. 210 da CF/1988 e Art. 33 LDB/1996) e área de conhecimento da Educação Básica (Resolução CEB/CNE nº 02/1998 e 07/2010), foi incluído, desde o início, no processo de elaboração da BNCC. A conquista deste espaço deu-se pelo esforço e trabalho do coletivo de professores da Educação Básica e Superior e pela atuação de diferentes instituições (associações de professores, conselhos de ER, entre outros). Entretanto, quem aglutinou o esforço coletivo empreendido nas últimas duas décadas foi o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), que, ainda em 1996, ousou publicar os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER).

Os PCNER foram difundidos e utilizados em todo território nacional tornando-se uma referência para a elaboração de currículos em redes de ensino, formação continuada de professores, produção de material didático e paradidático, pesquisas acadêmicas, publicações e, inclusive, subsidiando a organização das matrizes curriculares dos primeiros cursos de licenciatura para formação de docentes de ER.

Após duas décadas de implementação dos PCNER, as experiências pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar e o volume crescente de publicações e eventos científicos sensibilizaram os gestores do MEC, que decidiram convidar representantes FONAPER para integrar o movimento de produção da BNCC, na condição de especialistas do ER.

Por conseguinte, na primeira versão da BNCC, o ER recebeu uma proposta de organização curricular específica enquanto componente curricular integrante da área de Ciências Humanas. Na segunda versão, após rediscussão dos aspectos normativos em vigor, o ER foi tratado como uma área de conhecimento específica. Inesperadamente, em



2017, a gestão do MEC retirou o ER na terceira versão da BNCC, o que fez o FONAPER organizar um movimento nacional de contestação e resistência que, ao final, fez o Ministério reconsiderar sua decisão. A participação do FONAPER nas cinco audiências públicas promovidas pelo CNE foi determinante para a reintrodução do ER na BNCC.

Em outubro e novembro de 2017, especialistas indicados pelo FONAPER trabalharam arduamente na redação final do currículo do ER, pois o próprio MEC e o CNE lhe confiaram esta tarefa. Foram muitos encontros em Brasília e São Paulo com conselheiros do CNE e técnicos do próprio MEC. O currículo proposto, ao final, apresentou objetivos, competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada ano escolar do Ensino Fundamental, desde uma perspectiva não confessional do ER.

Porém, essa proposta foi duramente contestada por um documento de autoria da Associação dos Juristas Católicos, veiculado dias antes da homologação da BNCC, em 20 de dezembro de 2017. Tal movimento, como veremos, tensionou os bastidores do CNE e do MEC e quase provou nova retirada do texto do ER.

Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, este estudo analisa o teor do documento elaborado pelos Juristas Católicos para contestar o currículo não confessional do Ensino Religioso. Na primeira parte, o texto discorre sobre os pontos centrais da proposta curricular do ER contida na BNCC. Na segunda, apresenta os argumentos principais do documento dos Juristas Católicos e destaca seus efeitos sobre o processo de regulamentação do ER na atualidade brasileira.

2. O currículo do ER na BNCC

O currículo do ER na BNCC tomou por base os PCNER e os atualizou a partir das discussões e avanços ocorridos ao longo das últimas décadas. Também levou em conta diversas propostas curriculares elaboradas pelos sistemas e redes de ensino nas diferentes regiões do Brasil, que igualmente tomaram como fundamento os PCNER.

A BNCC apresentou quatro objetivos gerais a serem alcançados no ER ao longo do Ensino Fundamental. O primeiro visa proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos. Isso significa que o ponto de partida são os saberes existentes no cotidiano concreto da vida dos estudantes, para dar ancoragem social aos conhecimentos que serão abordados.

O segundo objetivo quer propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos. Estes valores são imperativos constitucionais invioláveis e, portanto, fundamentais para o pleno exercício da cidadania. A proposta, então, visa oferecer aos estudantes o acesso a



tais conhecimentos, com a finalidade de ampliar seus instrumentos de leitura e interpretação do mundo, para que exerçam a liberdade de pensamento e de crença de forma livre e responsável.

O terceiro objetivo versou sobre o desenvolvimento de competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias.

Por fim, o quarto objetivo contribui para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. Com isso, o estudante tem a possibilidade de construir horizontes de compreensão com base nos valores e princípios demandados pela convivência em sociedades pluriétnicas e multiculturais.

Estes quatro objetivos se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que estimulam posturas investigativas e dialogantes, que problematizem discriminações, preconceitos e intolerâncias de cunho religioso.

Na BNCC, o currículo do ER está estruturado em três Unidades Temáticas. Estas são como eixos ou núcleos articuladores de conceitos essenciais de uma área de conhecimento. Podem ser comparadas a um “guarda-chuva” que abriga Objetos de Conhecimento, ou seja, aquilo que efetivamente os estudantes têm o direito a aprender. Estes são mobilizados com o intuito de desenvolver um rol de habilidades específicas em cada um dos nove anos escolares do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

A unidade temática *Identidades e alteridades* transversaliza todo o currículo, embora com mais ênfase nos Anos Iniciais, pois as bases do respeito e reconhecimento das diferenças podem e precisam ser aprendidas desde a tenra idade. Com esta Unidade busca-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (identidade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência (BRASIL, 2017).

A unidade temática *Manifestações religiosas* aborda o conjunto de símbolos, ritos, espaços, territórios, lideranças, dentre outros aspectos, como forma de possibilitar ao estudante conhecimento necessário para melhor convivência com a diversidade religiosa. Ao identificar, apresentar ou pesquisar as manifestações religiosas em níveis regionais ou globais, busca-se proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, bem como a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais (BRASIL, 2017).

Na unidade temática *Crenças religiosas e filosofias de vida*, são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida,



particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos. O mito, o rito, o símbolo e as divindades alicerçam as crenças, entendidas como um conjunto de ideias, conceitos e representações estruturantes de determinada tradição religiosa.

As crenças fornecem respostas aos enigmas da vida e da morte, que se manifestam nas práticas rituais e sociais sob a forma de orientações, leis e costumes. Esses elementos originam narrativas religiosas que, de modo mais ou menos organizado, são preservadas e passadas de geração em geração pela oralidade, bem como os códigos éticos, doutrinas e ideias de imortalidade. Assim, ao longo do tempo, cosmovisões, crenças, ideia(s) de divindade(s), histórias, narrativas e mitos sagrados constituíram tradições específicas, inicialmente orais. Em algumas culturas, o conteúdo dessa tradição foi registrado sob a forma de textos escritos (BRASIL, 2017).

As filosofias de vida, por sua vez, se sustentam em princípios cujas fontes não advêm do universo religioso. Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Esses princípios, geralmente, coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos (BRASIL, 2017).

Em cada ano escolar, junto a cada objeto de conhecimento, a BNCC prevê habilidades que visam assegurar o desenvolvimento das competências específicas, numa relação de interdependência e complementaridade. O desenvolvimento de habilidades, tanto no ER quanto nos outros componentes, intenta assegurar a aprendizagem significativa dos conhecimentos escolares e contribuir para o uso destes conhecimentos em situações problemas da vida cotidiana, o que exige o planejamento detalhado das abordagens metodológicas a serem utilizadas. Assim, a BNCC assume e oficializa a perspectiva *não confessional*, apresentando uma organização curricular calcada no estudo dos conhecimentos religiosos e filosofias de vida, organizados em três unidades temáticas supracitadas.

3. A Reação dos Juristas Católicos

Entretanto, a versão final da BNCC, publicada pelo MEC no dia 15 de dezembro de 2017, que incluiu o currículo do ER conforme descrito no tópico anterior, gerou uma contundente reação por parte de setores conservadores da Igreja Católica, dentre eles, a *Associação de Juristas Católicos*⁷⁹.

⁷⁹ Mais informações em: <https://www.ajuristascatolicos.com>. Acesso em 30 de ago. 2023.



Esta organização, insatisfeita com o rumo dos acontecimentos, agiu politicamente buscando impedir que o ER permanecesse na BNCC. Para tal, buscaram coagir a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) a se manifestar junto ao MEC advogando pela remoção do texto. Para justificar sua posição, a Associação elaborou um documento contendo 14 páginas, nas quais aborda “problemas legais” e “problemas de conteúdo” da proposta de ER contida na BNCC.

No primeiro tópico, com o título de *Introdução*, os juristas católicos alegam que, do modo como estava, o objetivo do ER “[...] era declaradamente desconstrutivo da religião, no sentido de deslegitimar as orientações provenientes das práticas religiosas que pudessem inibir o comportamento não religioso” (AJC, 2017, p. 1).

No segundo tópico, o documento aborda o *Primeiro problema legal do ER*, que “[...] consiste na deturpação proposital do preceito contido na Lei de Diretrizes e Bases sobre qual deve ser o objetivo deste Ensino Religioso”. (AJC, 2017, p. 2). Alega que “O artigo 33 citado pela Base não diz que a finalidade da educação religiosa é ‘assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos’. O que o artigo afirma é que esta é apenas uma condição do ensino religioso, e não a sua finalidade” (p. 2). Em razão disso, conclui que:

Transformar uma mera condição em finalidade é uma deturpação evidente de quem quer utilizar-se do Ensino Religioso para desconstruí-lo e esvaziá-lo de seu conteúdo objetivo. Esta é a pré-condição para o ensino do ateísmo e do materialismo, pressuposto teórico do materialismo dialético. Já pode-se ver a quem interessa esta forma de abordar o Ensino Religioso (AJC, 2017, p. 3).

No terceiro tópico, o documento aborda o *Segundo problema legal do ER*, atribuído ao fato de que o primeiro parágrafo do artigo 33 da LDB incumbe os sistemas de ensino estaduais, e não ao governo federal, nem ao Ministério da Educação, a regulamentação dos procedimentos para a definição dos conteúdos do ER. Nas palavras dos autores:

Se, portanto, fosse atribuição legal da BNCC estabelecer o Ensino Religioso, a Lei 9475/1997 que modificou o artigo 33 da LDB o teria dito claramente. Se não o disse e a atribuiu explicitamente aos sistemas estaduais e não à BNCC, deve entender-se claramente que o legislador não quer que seja competência da BNCC decidir questões sobre Ensino Religioso. (AJC, 2017, p. 4).

No quarto tópico, é apresentado o *Terceiro problema legal do ER*. Este está relacionado ao desrespeito do segundo parágrafo do artigo 33 da LDB, o qual determina que “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso”. Segundo os autores,

Se tivesse sido feito, o Ensino Religioso jamais teria sido aprovado com o conteúdo apresentado, uma vez que trata-se de um conteúdo contrário



não apenas a tal ou qual doutrina religiosa, mas a toda doutrina religiosa enquanto tal. Trata-se de uma verdadeira desconstrução do Ensino Religioso executada sob o manto falacioso do próprio nome Ensino Religioso. (AJC, 2017, p. 5-6).

O quinto tópico apresenta o primeiro *Problema de conteúdo do ER. As finalidades*. A partir da citação literal dos objetivos do ER na BNCC, os autores buscam interpretar os conceitos de “valor”, “ética” e “cidadania”. Constatando que não são definidos pela própria BNCC, encontram-se definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), notadamente na seção de *Ética* dos Temas Transversais de 5ª a 8ª Séries. E, após várias citações deste documento, os autores concluem que:

Os princípios éticos do MEC, portanto, não tem nada a ver com o que o cidadão brasileiro entenderia por princípios éticos. A Ética não é uma norma de comportamento, mas é o princípio pelo qual se desconstrói e relativiza a Moral. É fácil perceber que para o Parâmetros Curriculares, e também para os redatores da Base Nacional Curricular, a Ética não é a mesma coisa que o homem comum entende por Ética ou por princípios éticos, mas o que se entende por Ética na Escola Crítica de Frankfurt, que foi o fundamento daquilo que se tornou conhecido como marxismo cultural. (AJC, 2017, p. 8).

O sexto tópico apresenta o segundo *Problema de conteúdo do ER. Os fundamentos*. Na ótica dos autores, o ER da BNCC não tem “fundamento na própria doutrina religiosa”, mas no “conhecimento religioso”, produzido no âmbito das “Ciências Humanas e Sociais, notadamente das Ciências das Religiões” (AJC, 2017, p. 9). Com isso, concluem que “não se trata de ensino religioso, mas de Sociologia” (p. 9), e que o “[...] ponto de partida da análise religiosa não será a análise da própria doutrina, mas a ética desconstrucionista da Escola de Frankfurt e os dados científicos da Sociologia da qual fazem parte as Ciências da Religião. Estamos desconstruindo a doutrina religiosa” (p. 10).

No sétimo tópico, *Conclusão*, os juristas católicos assim arrematam: “É evidente que a introdução do Ensino Religioso na versão final da BNCC, seguindo o modelo da primeira e da segunda versão, tem por finalidade a doutrinação ideológica da sociedade brasileira desde a primeira infância” (AJC, 2017, p. 12). E finalizam o documento com uma longa citação de Anísio Teixeira, extraída da obra *A Educação e a Crise Brasileira*.

Vale mencionar que o referido documento foi encaminhado digitalmente a todos os conselheiros membros do CNE à época, bem como a vários setores do próprio MEC. Tal iniciativa gerou um impasse político-normativo de grande monta. De um lado, alguns assessores do MEC e do CNE defendiam que a decisão mais segura seria publicar a BNCC excluindo o texto do ER, haja vista a própria decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), exarada em setembro de 2017, que declarou constitucional a oferta do ER confessional na rede pública de ensino. De outro lado, conselheiros atuaram encorajando o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, a manter a versão final da BNCC tal como fora aprovada pela CNE. Um recuo, naquele momento, poderia colocar tudo a perder.



O ato público de lançamento da BNCC já estava agendado. A data escolhida era 20 de dezembro, marco de publicação da última LDB. O tempo curto para encontrar uma solução assertiva pressionava os gestores do MEC.

Sob pressão, uma alternativa foi encontrada: na Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017, que homologou o Parecer CNE/CP nº 15/2017 (que aprovou a BNCC), foi acrescido um segundo artigo, a saber: “Art. 2 - Após a publicação do Acórdão do Supremo Tribunal Federal no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439, o Ministério da Educação poderá solicitar ao Conselho Nacional de Educação reavaliação do disposto para o ensino religioso na BNCC” (BRASIL, 2017b, p. 1).

Deste modo, a BNCC foi homologada integralmente, mas com o gatilho da “reavaliação” do ER após a publicação do Acórdão por parte do STF, o que veio a ocorrer em junho de 2018.

4. Considerações Finais

Este estudo abordou apenas um capítulo que uma longa “novela” recheada de polêmicas e controvérsias que demarcam o percurso histórico do ER na educação brasileira. Em meio a jogos de forças, esta disciplina assumiu diferentes perspectivas segundo cada contexto histórico, perpetuando debates sobre sua regulamentação, natureza e finalidades, configurando um cenário complexo na organização e funcionamento da escola pública.

Se de um lado a BNCC assume e oficializa a perspectiva não confessional, apresentando uma organização curricular calcada em direitos de aprendizagem dos estudantes, a partir dos estudos dos conhecimentos religiosos e filosofias de vida, de outro, reagem grupos que ainda buscam garantir espaço para ensino de suas doutrinas religiosas, a fim de inculcar nas novas gerações, suas perspectivas ético-teológicas e seus modos tradicionais de ser e de viver.

Isso indica a existência de diversos embates subjacentes ao processo de oficialização de uma proposta curricular não confessional ao ER. Demonstra ainda que, apesar do considerável avanço na ressignificação das finalidades curriculares desde uma perspectiva laica e científica, grupos e setores eclesiais ainda labutam pela manutenção da vertente confessional que foi hegemônica ao longo da história da educação brasileira.



Referências

- AJC. Associação dos Juristas Católicos. O ensino religioso na versão aprovada da BNCC em 15 de dezembro de 2017. S/d, 2017. Disponível em: https://s3.sa-east-1.amazonaws.com/arquivos.padrepaularicardo.org/uploads/anexo/arquivo/2144/2017-12-17-AnaliseEnsinoReligiosoBNCC_1_.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 ago. 2023.
- BRASIL. *Lei n. 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: 19 ago. 2023.
- BRASIL. *Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997*. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 19 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. A educação é a base. Brasília/DF, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017b*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZE MBRODE2017.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade 4.439. *Inteiro teor do acórdão*, de 27 de setembro de 2017, divulgado em 20 de jun. 2018. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=314650271&ext=.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.



EXPLORANDO A IMAGINAÇÃO ANALÓGICA

A CULTURA DO PLURALISMO E A LAICIDADE COMO VALORES NAS RELAÇÕES ENTRE ESTADO, POLÍTICA E RELIGIÃO NA ESFERA PÚBLICA

Rodrigo Favero Celeste⁸⁰

(Agência Financiadora: CAPES)

Resumo: Este estudo visa explorar analiticamente as relações entre Estado, Política e Religião na esfera pública, utilizando a obra "A Imaginação Analógica" de David Tracy, fazendo uma ponte com "O Sentido do Sagrado" de Angela Ales Bello, propondo como um prisma compreender a importância da cultura do pluralismo e da laicidade. Ao fazer isso, aspiramos a contribuir para a compreensão das complexidades e desafios inerentes a essa interação multifacetada. Almejamos lançar luz sobre como a cultura do pluralismo e a laicidade podem moldar as relações entre Estado, Política e Religião na esfera pública. Por meio da imaginação analógica, a obra sugere um caminho para a coexistência pacífica, o diálogo intercultural e a busca de um terreno comum, onde os valores religiosos e seculares possam convergir para moldar uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Pluralismo; laicidade; esfera pública; imaginação analógica; publicidade.

1. Introdução

O equilíbrio delicado entre Estado, Política e Religião na esfera pública tem sido um tema de debate acalorado e complexo. A interseção desses três elementos muitas vezes levanta questões cruciais sobre direitos individuais, governança, diversidade cultural e valores compartilhados. No contexto dessa intrincada dinâmica, a obra "A Imaginação Analógica" de David Tracy⁸¹ oferece uma lente valiosa através da qual podemos explorar as relações entre essas esferas. Esta análise tem como objetivo compreender como a cultura do pluralismo e a laicidade atuam como valores fundamentais nessas relações complexas, levando em consideração as perspectivas teóricas propostas por Tracy.

Abordaremos as relações entre Estado, Política e Religião na esfera pública, destacando os desafios e complexidades que surgem dessa interseção. Em seguida,

⁸⁰ Mestrando em Teologia pela PUCPR. Presbítero da Arquidiocese de Londrina. Contato: rdrfavero@gmail.com

⁸¹ Lançamos mão das concepções tracyanas nesta comunicação devido a nossa dissertação de Teologia (em andamento) ter este teólogo como referencial teórico na argumentação. Como em um laboratório de pesquisa, vamos aplicar este referencial para fazer uma experiência de como tais concepções podem servir ao escopo do XVII SEFOPER.



exploraremos os conceitos-chave apresentados na obra "A Imaginação Analógica" e como eles podem ser aplicados a essa interação tripartite. Por fim, investigaremos a cultura do pluralismo e a laicidade como valores que podem influenciar e moldar essas relações, destacando suas implicações práticas e teóricas na formação do docente de ensino religioso.

O principal objetivo deste estudo é analisar criticamente as relações entre Estado, Política e Religião na esfera pública, utilizando a lente fornecida pela obra "A Imaginação Analógica", aprofundando a importância da fenomenologia da religião com estatuto epistemológico do ensino religioso. Especificamente, buscamos compreender como a cultura do pluralismo e a laicidade desempenham papéis cruciais nessa dinâmica, promovendo a coexistência harmoniosa de diferentes crenças e a preservação dos direitos individuais. Além disso, almejamos examinar como os conceitos propostos por David Tracy podem ser aplicados à análise das relações entre esses três elementos.

Realizaremos uma revisão bibliográfica para uma breve análise dos conceitos-chave presentes na obra de David Tracy, contextualizando-os dentro das relações entre Estado, Política e Religião. Por meio dessa abordagem, pretendemos oferecer uma análise abrangente sobre como a cultura do pluralismo e a laicidade podem influenciar e moldar as dinâmicas complexas da esfera pública.

2. Fundamentação teórica

Na obra "*The Analogical Imagination: Christian Theology and the Culture of Pluralism*"⁸² (1981), David Tracy discute os "três públicos" da teologia: sociedade, igreja e academia. Nessa obra, David Tracy examina como a teologia deve se envolver e dialogar com esses três públicos distintos:

- *Público da Sociedade*: Tracy argumenta que a teologia deve estar envolvida na esfera pública mais ampla, contribuindo para os debates culturais e políticos da sociedade, pois "todos nós somos eus sociais." (TRACY, 2006, p. 29). Ela deve ser capaz de abordar as questões sociais, políticas, tecnoeconômicas e éticas contemporâneas de maneira relevante e crítica, oferecendo perspectivas baseadas em sua tradição teológica;

- *Público da Academia*: Tracy também enfatiza a importância de uma abordagem acadêmica rigorosa para a teologia. Ele argumenta que a teologia deve ser capaz de se engajar com o pensamento crítico e as disciplinas acadêmicas de forma aprofundada, contribuindo para o conhecimento acadêmico geral. Assim, "[...] o ideal da cooperação nos

⁸² Vamos nos servir, neste trabalho, da obra em português publicada pela Editora Unisinos, em 2006, com as devidas referências abaixo.



estudos religiosos e teológicos pode tornar-se realidade no trabalho interdisciplinar funcional” (TRACY, 2006, p. 44), com o objetivo de emitir pretensões de sentido e verdade;

- *Público da Igreja*: A teologia também é direcionada à comunidade religiosa e à igreja⁸³ como um fenômeno sociológico, contudo, sem “ser reduzida *teologicamente* ao *status* de apenas mais uma instituição social” (TRACY, 2006, p. 58, *itálico do autor*). Nesse contexto, a teologia desempenha o papel de interpretar e articular a fé e as crenças da tradição religiosa para os fiéis. Ela ajuda a fornecer uma base intelectual para a fé, ajudando os crentes a entenderem melhor sua religião e aprofundarem sua relação com o divino.

Essa divisão em “três públicos” é uma estrutura através da qual Tracy explora como a teologia pode se posicionar e dialogar de maneira significativa dentro desses diferentes contextos. Ele enfatiza a importância de evitar a fragmentação e o isolamento desses públicos, buscando formas de integração e diálogo entre eles, a fim de enriquecer a compreensão teológica e contribuir para um discurso público mais amplo e enriquecedor. Isso também tem implicações para as relações entre Estado, Política e Religião, já que a teologia pode ser uma voz importante na interseção desses domínios.

A abordagem de Tracy enfatiza a importância de uma teologia que possa se comunicar eficazmente com esses três públicos distintos. Ele argumenta que a teologia deve ser capaz de abordar a pluralidade de perspectivas e interpretações dentro de cada público, ao mesmo tempo em que mantém a integridade de suas próprias reivindicações intelectuais e éticas.

A interseção entre Estado, Política e Religião na esfera pública é um território complexo e muitas vezes controverso, onde diferentes sistemas de crenças, valores e interesses colidem. Dentro desse cenário, a obra “A Imaginação Analógica” de David Tracy oferece *insights* significativos ao explorar como a cultura do pluralismo e a laicidade atuam como valores fundamentais nessas relações intrincadas.

A cultura do pluralismo, respeitando a diversidade de crenças, é essencial para a coexistência pacífica em sociedades cada vez mais multiculturalistas e interligadas. A teoria da imaginação analógica proposta por Tracy ressoa de maneira poderosa nesse contexto, na medida em que reforça a primazia das tradições religiosas e de suas simbologias. A analogia, ao conectar elementos diferentes, permite a compreensão mútua e o diálogo entre diferentes tradições religiosas e perspectivas filosóficas. Nesse sentido, a imaginação analógica promove uma abordagem inclusiva, onde as diferenças religiosas e culturais não são vistas como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades de

⁸³ Ao usar a expressão “igreja”, Tracy não está se referindo à sua própria confissão católica apenas, mas a toda dimensão das denominações cristãs e, podemos afirmar com garantias, às religiões diversas.



enriquecimento mútuo a partir de uma interpretação que seja criativa do evento religioso e da situação.

A noção de laicidade, por sua vez, desempenha um papel crucial ao garantir a separação entre Religião e Estado. Em um mundo diversificado, em que inúmeras crenças coexistem, a laicidade assegura que o governo de turno (em democracias reais) não favoreça uma religião específica em detrimento de outras ou force, pela imposição, uma religião estatal, ou seja, controlada e permitida pelos censores do Estado. Isso é especialmente importante para proteger a liberdade religiosa de todos os cidadãos e manter a justiça e a igualdade sob a lei. A laicidade também impede que as instituições religiosas exerçam um poder excessivo sobre a esfera política, evitando assim potenciais abusos de poder e protegendo os direitos individuais.

A abordagem de Tracy reforça a ideia de que a imaginação analógica pode funcionar como uma ferramenta para mediar as tensões entre valores religiosos e valores seculares. Ao promover o diálogo e a compreensão mútua, essa abordagem pode ajudar a encontrar pontos de convergência e criar soluções que levem em consideração a diversidade de perspectivas. Além disso, ela oferece uma maneira de articular valores religiosos de uma forma que seja acessível e relevante para um público secular. O professor de ensino religioso, como o teólogo, estará sempre na tensão da fidelidade “ao caráter tensivo de uma linguagem religiosa empregada para o evento religioso *originador* e fiel às demandas da reflexão crítica.” (TRACY, 2006, p. 516, itálico nosso). A tensão se refere, pois, ao fato de a linguagem teológica ser uma linguagem de *segunda ordem*, por sua predominância reflexiva, como tarefa própria, conforme ressalta Tracy. Dessa forma, a linguagem analógica, por articular similaridades-na-diferença, estabelece que “a ordem entre as relações é constituída pelas relações distintas, mas similares de cada análogo, com algum sentido focal precípua, algum análogo primordial.” (TRACY, 2006, p. 517).

3. Resultados e Discussão

A obra estudada aqui, de David Tracy, é uma provocação à publicidade das tradições religiosas em uma cultura em que o pluralismo das expressões e tradições religiosas não pode ser relegada ao privatismo nem à marginalização. A relevância do discurso das religiões no âmbito social, de modo específico no meio educativo, se fará expressivo na medida em que “formular uma estratégia teológica nova e inevitavelmente complexa” (TRACY, 2006, p. 11), tendo o pluralismo como um valor para a harmonia entre Estado, Política e Religião.

No ensino religioso, cada professor pode partir de uma raiz comum a todas as religiões: o sagrado como fenômeno produtor de sentido. Buscamos fundamentação para essa concepção na reflexão da filósofa italiana Angela Ales Bello, que, na sua obra “O sentido do Sagrado”, se indaga qual o sentido da experiência e atitude religiosa, o que as



caracteriza enquanto tal, tendo como objetivo tornar relevante o sentido de tais manifestações religiosas. Bello, partindo do referencial teórico da fenomenologia husserliana, entende que a experiência religiosa é uma vivência da qual devemos explorar o sentido, pois “a partir do momento em que se começa a refletir sobre o sentido daquilo que se está fazendo, aí então se entra no campo da filosofia.” (BELLO, 2019, p. 22).

A Filósofa entende que na experiência religiosa pode ser encontrada uma densidade humana que torna possível a compreensão do divino. O divino, segundo Bello, acessamos pela análise do humano: “É somente através do humano que se pode chegar a aclarar o sentido do religioso.” (BELLO, 2019, p. 26.). Dessa forma, em sua pesquisa, a experiência religiosa é adentrada pela antropologia filosófica que entende o ser humano a partir do seu aspecto universal que se singulariza em atitudes próprias “[...] que permitem reconhecer que o outro ‘é como eu’, através de uma vivência particular, aquela que pode ser definida como entropatia ou empatia.” (BELLO, 2019, p. 27-28).

Bello expande esse enfoque ao conectar a fenomenologia da religião com sua pesquisa sobre a dimensão sagrada. Ela ressalta que o sagrado não se limita a um conjunto de doutrinas religiosas, mas abrange uma ampla gama de experiências e sentimentos que transcendem o cotidiano. Argumenta que o sagrado está enraizado na capacidade humana de se relacionar com o mistério, o transcendente e o divino.

A fenomenologia da religião constitui uma abordagem fundamental no estudo das manifestações espirituais e religiosas. Tem como propósito essencial adentrar as profundezas das experiências humanas, aquelas que se desenrolam nos âmbitos religiosos, e compreender como os indivíduos se relacionam com o sagrado em toda a sua complexidade. (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

No coração da fenomenologia da religião encontra-se a ideia de que as experiências religiosas são intrinsecamente pessoais e subjetivas, fugindo da captura por categorias rígidas ou normas predefinidas. Bello se fundamenta em Van der Leeuw, que expandiu as discussões sobre a fenomenologia da religião ao explorar a natureza da experiência religiosa de maneira mais ampla, devido ao fato de que “um método não subsiste sem a assistência de outros métodos.” (OLIVEIRA, 2009, p. 23). Enfatizou a importância de compreender a experiência religiosa como um todo complexo, que envolve não apenas crenças e rituais, mas também aspectos emocionais, estéticos e até mesmo corporais. Ele explorou as maneiras pelas quais a religião se manifesta no corpo, nas emoções e nas sensações, aprofundando a compreensão da interconexão entre o sagrado e a vivência humana.

Além disso, van der Leeuw também enfatizou a ideia de que a experiência religiosa não é algo que possa ser estritamente definido ou limitado por categorias fixas, por ser a religião, segundo ele, uma realidade fluida, que pode assumir diferentes formas e significados para diferentes pessoas e culturas. (BELLO, 2019, p. 35). Essa perspectiva ampliou ainda mais o escopo da fenomenologia da religião.



O docente de ensino religioso, ao apresentar os aspectos do sagrado nas religiões, adentra em uma seara riquíssima que poderá lhe proporcionar vislumbres capazes de, não apenas valorizar os aspectos morais e éticos, mas aprofundar o campo do sentido humano que o divino sagrado desperta. Ales Bello denomina esse vislumbre de a “a presença da Presença”, aceitável ou não por parte do interlocutor no que diz respeito a uma profissão de fé, mas reconhecível antropológicamente no campo educacional e que se manifesta como “Potência” (BELLO, 2019, p. 33). Aqui há o ponto de encontro fundamental, pois “de modo geral, Tracy acredita que a religião tem a ver com questões existenciais da vida humana tal qual o desejo por liberdade, bem como a busca por uma existência autêntica.” (ZEFERINO; SINER, 2019, p. 679).

Surgem, assim, as concepções da fenomenologia da religião como epistemologia para embasar os métodos do ensino religioso, para “evidenciar a essência dos fenômenos.” (BELLO, 2019, p. 35). A fenomenologia da religião “descreve a religião de maneira respeitosa, isto é, descreve-a a partir dela mesma, sem reduzi-la a um fenômeno científico passível de testes e de experimentação.” (OLIVEIRA, 2009, p. 17). Entrementes, a disciplina de ensino religioso, ao conceber a religião como uma forma especial de conhecimento que não está relacionada ao campo do empírico, mas do sentido religioso e humano, reforça nossa argumentação inicial em vista da mediação das tensões entre valores religiosos e valores seculares, em constante tensão no debate público e popular.

5. Considerações Finais

A cultura do pluralismo e da laicidade são apresentadas aqui como valores a tornar as relações entre Estado, Política e Religião, a partir dos estudos do sagrado como sentido⁸⁴, com a capacidade de abrir trilhas mentais para a compreensão do humano, capazes de moldar as relações para a convivência harmoniosa e sincera na esfera pública.

Por meio da concepção da imaginação analógica, abordamos a relevância de um discurso que abre caminho para a coexistência pacífica, o diálogo intercultural e a busca de um chão comum, onde os valores religiosos e seculares possam convergir para moldar uma sociedade mais justa e inclusiva, na medida em que valoriza as diferenças de tradições religiosas como patrimônio humano doado, não como construção ideológica, mas como mundividência aberta para a recepção da diversidade das mesmas tradições religiosas, cada uma como verdade encontrada pelo indivíduo.

O grande limite que nos impõe essa abordagem é a relativização das concepções religiosas. Para tal, a fenomenologia religiosa se torna uma ferramenta capaz de nos livrar

⁸⁴ E não o sentido do sagrado, apenas.



desta armadilha de nossa postura ante as religiões, independente de um docente que professa uma doutrina específica quanto ao que não professa nenhuma.

Aproximar Tracy à Bello, nesta pesquisa, abriu dimensões escondidas a respeito da discussão epistemológica do ensino religioso, fundamentais para que esta disciplina se torne ponte para uma sociedade aberta e integrativa. No âmbito da disciplina de ensino religioso, o docente encontrará uma densidade profunda de sentido e verdade na medida em que se dispor a buscar no sagrado o humano e o excesso de sentido contido nessa dinâmica. Essa busca logrará êxito ao considerar desde as religiões arcaicas até as religiões históricas e institucionais, como forma de conhecimento da realidade, como manifestação sobre o real concreto da experiência humana no mundo.

Referências

BELLO, Angela Ales. *O sentido do Sagrado: da arcaicidade à dessacralização*. Tradução: Paulo Sérgio Lopes Gonçalves, Dilson Daldoce Júnior. São Paulo: Paulus. 2019.

BOFF, Clodovis. *Teoria do Método Teológico*. Petrópolis: Vozes. 2015.

CAVALCANTE, Ronaldo; SINNER, Rudolf Von. *Teologia pública em debate*. Vol. 1. São Leopoldo: Sinodal/EST. 2011.

GEFFRÉ, Claude. *Como fazer teologia hoje: hermenêutica teológica*. São Paulo: Paulinas. 1989.

JACOBSEN, Eneida; SINNER, Rudolf Von; ZWETSCH, Roberto E. *Teologia pública: desafios éticos e teológicos*. Vol 3. São Leopoldo: Sinodal/EST. 2012.

LOPES, Tiago de Freitas. *Perspectivas hermenêuticas de uma teologia pública a partir dos clássicos religiosos cristãos: uma leitura da obra a imaginação analógica de David Tracy*. 2013. Dissertação Mestrado em Teologia, FAJE, Belo Horizonte.

MARÍAS, Julián. *Problemas do cristianismo*. São Paulo: Editora Convívio. Vol. 1. 1979.

OLIVEIRA, Ednilson Turozi de. *Ensino Religioso: fundamentos epistemológicos*. Curitiba: IBPEX. 2009.

TRACY, David. *A imaginação analógica: a teologia cristã e a cultura do pluralismo*. Tradução: Nélio Schneider. São Leopoldo: Unisinos. 2006.

TRACY, David. A Teologia na esfera pública: três tipos e discurso público. *Perspectiva Teológica*, [S. l.], v. 44, n. 122, p. 29, 2012. DOI: 10.20911/21768757v44n122p29/2012. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/view/1590>. Acesso em: 11 ago. 2023.



TRACY, David. *Blessed rage for order: the new pluralism in theology*. New York: The Seabury Press. 1975.

ZEFERINO, Jefferson. Hermenêutica e Teologia Pública: elementos para a construção do discurso teológico em interlocução com os clássicos desde a Literatura a partir de David Tracy. *Teoliterária* v. 8, n. 15, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/teoliteraria/article/view/37768>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ZEFERINO, Jefferson. SINNER, Rudolf von. A teoria teológica da religião de David Tracy. *HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, Belo Horizonte, v. 17, n. 53, p. 676-701, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/20612>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ZEFERINO, Jefferson. VILLAS BOAS, Alex. Uma leitura de David Tracy sobre a análise de modelos teológicos. *Revista de Cultura Teológica*. Ano XXX, n. 101, jan-abr 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/57871>. Acesso em: 11 ago. 2023.



ANÁLISE DO ENSINO RELIGIOSO ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR DO NOVO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

Daniela de Paula Gonçalves⁸⁵

Resumo: Este trabalho pretende verificar se há compatibilidade entre o modelo de Ensino Religioso previsto no Currículo Referência de Minas Gerais e o Ensino Religioso não-confessional orientado pelos estudos da Ciência da Religião e previsto na Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, será realizada uma pesquisa teórico-documental sobre a proposta elaborada para o currículo mineiro que se baseia nos pressupostos do padre salesiano Wolfgang Gruen, inspirada pelo teólogo Paul Tillich. Nesse modelo de Ensino Religioso, toma-se a categoria religiosidade como objeto de estudo. Visando atender às demandas da sociedade, a disciplina passou por mudanças ao longo da história, apresentando-se nos modelos: confessional, interconfessional e inter-religioso. Se por um lado, há os defensores do Ensino Religioso, por outro lado, há os defensores da laicidade. Nessa intersecção, encontram-se aqueles que defendem um Ensino Religioso sem tutela religiosa nas escolas públicas e, portanto, reflexivo, não-confessional e laico.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Ciência da Religião; Currículo Referência de Minas Gerais; Base Nacional Comum Curricular; Laicidade.

1. Introdução

A religião é importante no nosso cotidiano, seja como crença compartilhada ou servindo ao cenário político em que é possível verificar forte atuação da bancada religiosa no parlamento brasileiro. Mesmo aqueles que não assumem pertencimento a qualquer tradição religiosa precisam reconhecer tal influência na vida em comunidade e, portanto, na política.

A intolerância religiosa é percebida de forma mais contundente nos centros e terreiros de religiões afro-brasileiras, havendo relatos de traficantes em favelas que profanam os lugares que outrora consideravam sagrados. Isso se deve à passagem de alguns desses traficantes pelo sistema carcerário e sua conversão à religião evangélica ao se verem como egressos. Pereira (2017) tratou da questão da religiosidade cristã no cárcere e constatou a importância da presença dos religiosos de confissões cristãs nessas instituições, percebendo uma mudança significativa no comportamento de detentos não religiosos e detentos que não professavam fé evangélica.

⁸⁵ Mestranda em Ciência da Religião pela UFJF. Professora da Educação Infantil da rede municipal de Juiz de Fora – Minas Gerais. Contato: dpg2901@gmail.com



Ainda que não se possa negar essa influência da religião, algumas pessoas insistem em se opor ao ER nas escolas. Dentre essas pessoas, estão alguns professores que acreditam que o Estado laico não deveria abordar o assunto na escola por se tratar de algo da esfera privada. Mostram, contudo, que desconhecem o fato de que quanto mais laico for o estado, mais haverá a necessidade da abordagem da diversidade de credos pelo ER.

Santos (2017, p.350-351) evidencia uma estigmatização da ameaça à laicidade no Estado brasileiro com a presença do componente curricular na escola. Na verdade, seria assegurada a liberdade religiosa como direito humano e fundamental, desde que oferecido na modalidade não-confessional, não permitindo tutela de quaisquer denominações religiosas.

O desconhecimento sobre as religiões contribui para que se perpetuem através das gerações o preconceito e a intolerância. O ER poderia cumprir um papel de suma importância como espaço/fórum de debate sobre o fenômeno religioso.

O ER, tal qual outros componentes curriculares com suas respectivas áreas de conhecimento, deveria figurar como parte integrante da formação básica do cidadão, desenvolvendo não só leitura, escrita, cálculo, mas também a compreensão natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores da sociedade (BRASIL, 2018, p.9). Soares (2015, p.50) corrobora com esse ponto de vista quando salienta que a educação integral do cidadão é o objetivo precípua desse componente curricular.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2015, p. 62) afirma que a escola assume relevância quando destinada ao diálogo sobre as práticas religiosas. Uma vez descritas, pode-se decompô-las, situá-las socialmente e esclarecer seu sentido, permitindo que o fenômeno seja passível de aprendizado. Caso contrário, seria proselitismo religioso.

O objetivo do presente trabalho é elaborar uma análise sobre o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), que implementa o Ensino Religioso conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da bibliografia contemporânea, enfatizando as peculiaridades do Ensino Religioso não confessional, reflexivo e laico.

Será realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema Ensino Religioso enquanto componente curricular proposto na BNCC, no CRMG, além da legislação que trata do assunto. A análise do CRMG pretende verificar sua adequação ao contexto das escolas públicas estaduais, tendo em vista que documentos dessa natureza – currículos – constituem territórios de disputas em que a formação da identidade dos discentes poderá servir à reprodução de padrões dominantes ou à mentalidade crítica e questionadora.



2. Fundamentação teórica

Junqueira (2013, p. 608) entende que a escola é onde o(a) educando(a) acessa valores que orientam para a vida, consegue sistematizar o conhecimento científico e se capacita para atuar como cidadão. O ambiente escolar é, por excelência, o lugar em que o ser humano é convidado a assumir seu engajamento na história, bem como fortalecer seu caráter de cidadão. Ao Estado caberá proporcionar a educação de todas as dimensões do ser humano.

No contexto brasileiro, o autor (2013, p. 608-609) identificou três concepções de ER: confessional, interconfessional e inter-religioso.

O modelo de ER confessional se origina historicamente na catequese escolar, tendo seu reconhecimento oficial pelo Estado. Entende-se o verbo *religio* como *reeligere* ou reescolher. Dessa forma, a relação entre a criatura e o Criador seria alimentada pela religião, provocando uma reescolha de confissão religiosa. Trata-se de um enfoque teológico do conhecimento que é revelado e dogmatizado pelo professor que, no papel de missionário, pretende fazer novos fiéis (JUNQUEIRA, 2013, p. 609-610).

Rodrigues (2021, p.74-75) reconhece que o ER é historicamente considerado como uma “educação religiosa” comprometida com a religião católica, assumindo-se como disciplina confessional, catequética e ideológica entre os séculos XVI e XVIII.

A proposta do modelo de ER interconfessional é ser um ensino confessional plural que abarca a religião católica e as demais. O verbo *religio* é entendido como *religare*, ligando “criatura e Criador”. Não se trata de um ER como ensino de religião ou catequese, mas sim “uma evangelização ampla e rica de valores existenciais, da pessoa humana, que, por sua vez, é sujeito e agente inserida em uma comunidade de fé e dela participa” (JUNQUEIRA, 2013, p. 610). A religiosidade do ser humano é o objeto a ser trabalhado. O princípio da correlação ou relação recíproca seria a base do conteúdo desse ER, partindo-se de questões do contexto do(a) estudante para serem confrontadas com elementos oferecidos e para que se dê uma nova ação diante dessa reflexão.

Baptista e Siqueira (2021, p.506-508), redatores/as do componente curricular ER no CRMG, adotam a proposta de Wolfgang Gruen que substituiu o termo catecismo por Ensino Religioso Escolar e realizou a virada paradigmática do ER. Trata-se de um fundamento epistêmico importante, uma vez que define o lugar do componente na escola.

Com o intuito de proporcionar a educação integral dos(as) estudantes, o ER previsto no CRMG é articulado aos outros componentes. O objeto de estudo não estaria restrito a uma ou várias religiões, mas à categoria religiosidade em uma perspectiva antropológica. Trata-se de uma educação do sentido da vida e, portanto, ancorada nos princípios de uma educação inclusiva, igualitária e democrática (MINAS GERAIS, 2018, p. 877-888).



A religiosidade, para Gruen, seria uma condição para que a pessoa viva sua fé em profundidade, resgatando o sentido da vida. Aqui se dá a convergência entre os pensamentos de Gruen e Tillich (SILVA, 2007, p. 55-56).

Embora Tillich (1974, p.5-6) admita que a “fé é estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente”, ele acredita que a fé tradicional de muitos cristãos de igreja é, “um resquício morto de antigas experiências vivas do incondicional” (TILLICH, 1974, p. 66-67). Sendo assim, a fé encontra-se morta, mas pode ser ressuscitada pela educação dos símbolos da fé por crianças e jovens, mesmo se arriscando a ficar presa à tradição sem atingir a fé como tal. A hesitação de alguns professores se dá justamente nessa transmissão dos símbolos da fé viva das gerações anteriores para as seguintes.

O modelo inter-religioso foi organizado seguindo as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) para estruturar as “diretrizes curriculares”, sendo formalizado pelos PCNER, através do FONAPER. O verbo *religio* é entendido como *relegere* que, para Cícero, assume o sentido de reler. *Religio* era o culto aos deuses de acordo com os costumes ancestrais, sendo a religião mais antiga considerada a melhor por se aproximar mais dos deuses e, portanto, merecendo o respeito das demais comunidades. O princípio estruturante desse modelo de ER é a formação básica do(a) cidadão(ã) devido aos princípios da cidadania, da alteridade e da formação integral do(a) educando(a). Trata-se de uma disciplina que valoriza o diálogo e reverência ao Transcendente presente no outro, sem proselitismo em relação a qualquer tradição religiosa. Partindo da relação entre culturas e tradições religiosas, os conteúdos proporcionam o conhecimento dos elementos básicos do fenômeno religioso, numa sequência cognitiva que favoreça as características dos(a) estudantes de cada ano (JUNQUEIRA, 2013, p. 611-612).

A proposta de ER reflexivo de Rodrigues (2021, p. 133) também deve contemplar a educação para a autonomia, vislumbrando no diálogo uma metodologia e na experiência do(a) aluno(a) a matéria-prima para que o conteúdo se desenvolva. Por acreditar que a experiência religiosa é determinante na existência dos indivíduos, influenciando suas escolhas, a autora considera que a escola é um dos poucos lugares em que essa experiência pode ser abordada com algum distanciamento.

Segundo Rodrigues (2021, p.164-165), o conhecimento utilizado pelo ER nas escolas encontra-se disponível na área de conhecimento da Ciência da Religião, mostrando-se necessário para que se compreenda o fenômeno religioso na sua relação com a sociedade, a cultura, a economia e as outras dimensões da vida social.

A construção de um ER reflexivo aponta para a compreensão das verdades religiosas sem, no entanto, reificá-las. As narrativas religiosas serão tematizadas, descritas, discutidas e compreendidas pelos(as) educadores(as) para que o(a) educando(a) construa seu próprio conhecimento e seja capaz de elaborar suas próprias opiniões (RODRIGUES, 2021, p.207-208).



3. Metodologia

A pesquisa bibliográfica será centrada na análise de fontes e documentos. Inicialmente, será realizada a partir dos estudos sobre o tema. Posteriormente, será feita uma leitura crítica do CRMG tomando por base a BNCC e a legislação sobre o ER no estado.

Segundo Grace e Wyatt (2011, p. 153), os documentos desempenham um papel importante no nosso modo de agir, no nosso modo de interagir e viver em qualquer contexto. Enquanto um “produto situado”, o documento molda a maneira como nos conduzimos e como compreendemos nossas ações, além de nos ajudar na comunicação de pensamentos e sentimentos. Por ser incorporado à vida social e à ação social é também um “produto social” que possui funções, sendo agente ativo para moldar a forma como o social é atravessado.

Em um primeiro momento, a trajetória política e religiosa do componente curricular ER em Minas Gerais foi delineada, assim como sua nomenclatura que desperta críticas dos que compreendem que a laicidade do Estado o impede de privilegiar uma tradição religiosa em detrimento das demais. É nesse sentido que se destacam o protagonismo e as contribuições de Wolfgang Gruen para a criação do curso de licenciatura em Ciência da Religião da UFJF e, posteriormente, para a elaboração do componente curricular no CRMG, tendo em vista que os redatores se embasaram na sua proposta de ER. A discussão sobre currículo se mostra produtiva, por se caracterizar como local ou campo de disputa. Dessa forma, as intencionalidades contidas no currículo podem ser reveladas através do debate de concepções e pré concepções de religião, religiosidade e espiritualidade.

Nessa direção, Junqueira concebe o currículo “como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades” (JUNQUEIRA, 2015, p. 20). O autor questiona, de forma pertinente, se as identidades forjadas com seu auxílio seguirão padrões dominantes ou poderão se constituir enquanto identidades plurais ou, ainda, se estarão ou não comprometidas com o arranjo social existente para que se apresentem como identidades críticas e questionadoras.

4. Resultados e Discussão

Ainda que historicamente superado, o Ensino Religioso confessional se faz presente nos dias atuais. Corroborando com essa constatação, Huff Júnior (2020, p.11) sugere que o ER pode assumir duas naturezas para evitar conflitos: 1) como catequese ou 2) como ensino de valores. O ER se mostra catequético proselitista até a Constituição Federal de 1988, podendo ainda o ser, dependendo do lugar onde seja preciso manter a



ordem e o *status quo*. Oposta à catequese, a estratégia de ensinar valores se apresenta também como forma de evitar conflito, construindo um terreno neutro ao extrair das religiões (principalmente o cristianismo) respostas moralistas, prontas, prescritivas e sem fazer pensar. Assim, retira-se do fenômeno religioso sua natureza e força, tornando propícia a entrada de um moralismo danoso à educação.

Entendemos que o modelo de Ensino Religioso interconfessional pode ser representado pela proposta apresentada no CRMG, baseada nos pressupostos teóricos e metodológicos de Wolfgang Gruen e inspirada no método de correlação de Paul Tillich. Rodrigues (2021, p.140-141) acredita que as pessoas que avaliaram o ER naquele momento não o compreenderam como devia, usando termos teológicos imprecisos.

O modelo de Ensino Religioso inter-religioso pode ser representado pela proposta de Rodrigues que acredita em um ER reflexivo, não-confessional e não-proselitista. Nesse contexto, o componente curricular demonstra seu caráter antropológico e fenomenológico. A área de conhecimento Ciência da Religião ofereceria as ferramentas para o(a) estudante construir seu próprio conhecimento e ser capaz de exercer a criticidade em relação às diversas religiões, independentemente de optar ou não por uma delas. Assim entendida, a formação integral do cidadão estaria em curso, respeitando os valores democráticos.

5. Considerações Finais

As leituras realizadas e a análise do documento – CRMG – apontam para a importância das epistemologias e metodologias empregadas pelos(as) docentes licenciados em Ciência da Religião para a investigação e análise de credos diferentes visando a compreensão de seus aspectos históricos e socioculturais. A partir da análise do CRMG, é possível empreender uma melhor adequação entre a teoria e a prática escolar da disciplina ER, prevista na Constituição Federal, legitimada pela LDB e preconizada pela BNCC.

Por entender que o caminho da institucionalização do ER no Brasil se deu pela via política, cada estado deverá empregar esforços nesse sentido, implementando o componente curricular nas escolas públicas.

A urgência na descolonização do Ensino Religioso se deve ao fato de as religiões de matrizes europeias, em especial as cristãs, ainda serem as mais trabalhadas pelos(as) professores(as) em detrimento das outras. Toda cultura possui seu substrato religioso, sendo necessária uma leitura respeitosa das diferentes crenças religiosas, cabendo ao ER oferecer um ensino plurirreligioso, abordando as tradições que compõem a religiosidade brasileira.



A BNCC é um documento de âmbito nacional, devendo cada estado se basear para formular seu currículo. Em Minas Gerais, o currículo garantiu a não confessionalidade do ER. No entanto, a inovação se deu ao sugerir a categoria religiosidade como seu objeto de estudo, tal como pretendia Wolfgang Gruen quando propôs que um sentido mais amplo – sentido da vida – norteasse o componente curricular.

A disciplina concebida pelo CRMG, ainda que não-confessional, aponta para algum tipo de busca do(a) estudante por religiosidade. Um ER crítico e reflexivo sobre as diversas religiões se mostra mais apropriado por fornecer ferramentas para que o(a) estudante seja capaz de optar ou não por determinada religiosidade ou sentido para a vida.

Referências

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SIQUEIRA, Giseli do Prado. O Ensino Religioso, a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG. *Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor, Curitiba*, v. 13, n. 1, p. 497-522, jan./abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, (2018). Texto de referência para a Audiência Pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciência(s) da(s) Religião(ões). Minuta de Parecer e Projeto de Resolução. Brasília: MEC.

GRACE, Davie; WYATT, David. Document analysis. In: STAUSBERG, Michael; ENGLER, Steven. *The Routledge handbook of research methods in the study of religion*. New York: 2011. p.151-159.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, João Décio Passos; USARSKI, Frank (orgs.) *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013. p.603-614.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *Rever*, ano 15, n. 02, jul./dez., 2015.

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf > Acesso em 08 agosto 2022.

PEREIRA, Ana Beatriz de Vilhena. “São os evangélicos que seguram essa cadeia, se não fossem eles, quem iria converter os mauzão?”: considerações sobre o papel do “proceder evangélico” na prisão. (Dissertação de Mestrado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2017.



RODRIGUES, Elisa. A saga do Ensino Religioso: as voltas e as reviravoltas de uma série. *Revista Casa D'Itália*, Juiz de Fora, Ano 3, n.24, 2022. Disponível em: <https://casaditaliajf.com.br/2022/06/27/revista-casaditalia-a-saga-do-ensino-religioso-as-voltas-e-as-reviravoltas-de-uma-serie/>> Acesso em 06 jun. 2023.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso: efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *Rever*, São Paulo, Ano 15, Nº 02, p. 55-66, Jul/Dez 2015.

RODRIGUES, Elisa. *Ensino Religioso: uma proposta reflexiva*. Belo Horizonte: Editora Senso, 2021.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. Laicidade e Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi.; KLEIN, Remí. (Orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p.350-358.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. A contribuição da ciência da religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. *Rever*, São Paulo, Ano 15, Nº 02, p. 45-54, Jul/Dez 2015.

TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé*. (Tradução de Walter O. Schlupp) São Leopoldo: Sinodal, 1974.



GT 5 - DECOLONIALIDADE, CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E ENSINO RELIGIOSO

Propõe problematizar questões relacionadas ao pensamento decolonial, enquanto rompimento dos mecanismos hegemônicos de reprodução social, alicerçados pela cultura do capital, patriarcalismo e colonialismo. Acolherá trabalhos que discutam a busca de uma epistemologia e uma didática decolonial para as Ciências da Religião e para o Ensino Religioso.

Coordenação:

Dr. Adecir Pozzer (SED/SC; FURB; FONAPER)

Dra. Clélia Peretti (PUCPR)

Dra. Claudete Beise Ulrich (FUV-ES)

Me. Antonio Michel de Jesus de Oliveira Miranda (UNICAP; SEMED Tutoria-MA)



A DECOLONIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO COMO PERSPECTIVA DE UMA NOVA COMPREENSÃO DA INCULTURAÇÃO PARA A TRANSMISSÃO DA FÉ

Kathleen Vieira⁸⁶

Valdirlei Augusto Chiquito⁸⁷

Resumo: A decolonialidade é uma corrente teórica crítica que desafia o pensamento hegemônico enraizado na cultura do capital, patriarcalismo e colonialismo. Originada da análise das estruturas de poder globais forjadas durante a era colonial, busca desafiar as narrativas dominantes que marginalizaram culturas não ocidentais. No Brasil, a decolonização do ensino religioso se destaca como uma necessidade premente para superar visões eurocêntricas, exigindo uma epistemologia e didática decolonial que incorporem perspectivas não eurocêntricas, especialmente tradições religiosas afro-brasileiras e indígenas. A busca por uma epistemologia e didática decolonial para o ensino religioso no Brasil está em ascensão, resultando em mudanças significativas na abordagem das religiões nas escolas. Isso promove uma compreensão mais holística e respeitosa das tradições religiosas diversas do país, fomentando a tolerância religiosa e a valorização da diversidade cultural. Contudo, enfrenta desafios como a resistência de grupos conservadores e a necessidade de reformular currículos e materiais didáticos.

Palavras-chave: Decolonialidade; Teologia; Ensino Religioso; Educação inclusiva.

1. Introdução

A decolonialidade é uma corrente teórica que emerge como uma resposta crítica ao pensamento hegemônico que tem perpetuado mecanismos de reprodução social enraizados na cultura do capital, patriarcalismo e colonialismo. Originada da análise das estruturas de poder globais forjadas durante a era colonial, a decolonialidade busca desafiar as narrativas dominantes que marginalizaram e subalternizaram culturas não ocidentais ao longo da história. No contexto brasileiro, o movimento de decolonização do ensino religioso ganha destaque como uma necessidade premente de superar as visões

⁸⁶Doutorando em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Bacharel em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Contato: kathleenvieira@gmail.com

⁸⁷ Doutorando pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Especialista em Catequética pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Bacharel em Teologia pelo Studium Theologicum afiliado à Pontifícia Universidade Lateranense de Roma. Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Membro do Grupo de Pesquisa Teologia, Gênero e Educação (PPGT – PUCPR). E-mail: chiquito72@gmail.com



eurocêntricas historicamente predominantes nesta área. Isso não só implica desafiar as narrativas hegemônicas, mas também requer uma epistemologia e didática decolonial para as Ciências da Religião e o Ensino Religioso, incorporando perspectivas não eurocêntricas, especialmente as tradições religiosas afro-brasileiras e indígenas.

A crítica às estruturas coloniais de poder é central para a compreensão da decolonialidade. Durante séculos, o colonialismo promoveu a subjugação de culturas não ocidentais, impondo uma hierarquia global que persiste até os dias de hoje. Nesse contexto, a decolonialidade emerge como uma perspectiva vital para desafiar as normas que perpetuam essa marginalização, especialmente no âmbito do ensino religioso, onde a diversidade de crenças e práticas religiosas é uma característica intrínseca da sociedade brasileira.

O movimento de decolonização do ensino religioso no Brasil reflete um esforço para repensar a formação de professores nesse campo, adotando uma perspectiva intercultural como estratégia para promover o diálogo entre diferentes culturas e contribuir para transformações sociais mais amplas. A pesquisa de Bastos (2022) explora essa abordagem intercultural, destacando a necessidade de descolonizar o currículo escolar e promover a colaboração intercultural no ensino religioso. Ela também identifica a presença da colonialidade em várias dimensões, enfatizando que a América Latina é marcada por pluralidade e multiculturalidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um possível veículo para promover a interculturalidade na educação, tornando as escolas um espaço integrado à sociedade e reduzindo a violência e a exclusão. A pesquisa de BASTOS (2022) enfatiza a importância de repensar a formação de professores e a necessidade de uma abordagem intercultural na educação para promover a compreensão entre diferentes culturas e religiões. Em resumo, ela argumenta que a interculturalidade é essencial para a descolonização do Ensino Religioso, e a BNCC oferece oportunidades para essa abordagem na educação, visando à convivência pacífica e ao respeito pela diversidade cultural e religiosa.

2 Fundamentação teórica

A decolonialidade, como proposta teórica, visa problematizar questões relacionadas ao pensamento hegemônico que perpetua mecanismos de reprodução social enraizados na cultura do capital, patriarcalismo e colonialismo. O pensamento decolonial se origina da crítica às estruturas de poder globais que foram forjadas durante a era colonial, resultando na marginalização e subalternização de culturas não ocidentais.

Neste contexto, o movimento de decolonização do ensino religioso no Brasil emerge como uma resposta à necessidade de romper com as visões eurocêntricas



historicamente prevalentes no campo do ensino religioso. Isso implica não apenas em um desafio às narrativas hegemônicas, mas também na busca por uma epistemologia e didática decolonial para as Ciências da Religião e o Ensino Religioso. Essa busca envolve a incorporação de perspectivas não eurocêntricas, valorizando as tradições religiosas afro-brasileiras, indígenas e outras que foram marginalizadas.

A pesquisa de BASTOS (2022) aborda a questão do Ensino Religioso sob uma perspectiva intercultural e decolonial, com o objetivo de repensar a formação de professores nessa área. O foco é utilizar a interculturalidade como estratégia para promover o diálogo entre diferentes culturas e, assim, contribuir para processos sociais mais amplos. Autores citados por BASTOS (2022) como Munsberg, Fuchs, Silva (2019) destacam a necessidade de adotar uma perspectiva intercultural para descolonizar o currículo escolar, promovendo a colaboração intercultural no ensino. Eles também identificam a colonialidade em três dimensões: colonialidade do poder, do ser e do saber. A pesquisa considera que a América Latina é caracterizada pela pluralidade e multiculturalidade, e argumenta que as estruturas de poder são formadas por hierarquias de classes, gênero, espiritualidade, linguagem, geografia e raça. A ideia é superar essas hierarquias por meio de uma abordagem intercultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é vista como uma oportunidade para promover a interculturalidade na educação, que pode ajudar a tornar as escolas parte integrante da vida da sociedade e reduzir a violência e a exclusão. A pesquisa de BASTOS (2022) também enfatiza a importância de repensar a formação docente e a necessidade de uma abordagem intercultural na educação para promover a compreensão entre diferentes culturas e religiões. Em resumo, o trabalho de BASTOS (2022) argumenta que a interculturalidade é fundamental para a descolonização do Ensino Religioso e que a BNCC oferece oportunidades para promover essa abordagem na educação, visando à convivência pacífica e ao respeito pela diversidade cultural e religiosa.

3 Metodologia

A pesquisa sobre decolonialidade e ensino religioso no Brasil envolve uma abordagem multidisciplinar, cujo método da pesquisa é bibliográfico e exploratório, utilizando teorias de diversos autores. Os resultados até o momento mostram a dificuldade de implementar uma abordagem intercultural no Ensino Religioso devido à falta de formação docente nesse sentido.

4 Resultados e Discussão

Os resultados desta pesquisa demonstram que a busca por uma epistemologia e uma didática decolonial para as Ciências da Religião e o Ensino Religioso está ganhando



momentum no Brasil. Em instituições de ensino que adotam abordagens decoloniais, observa-se uma mudança significativa na forma como as religiões são abordadas em sala de aula. Isso inclui a desconstrução das hierarquias de conhecimento e a valorização das perspectivas não ocidentais.

A incorporação de elementos decoloniais no ensino religioso também tem implicações mais amplas para a sociedade brasileira. Ela contribui para uma compreensão mais holística e respeitosa das múltiplas tradições religiosas presentes no país, promovendo a tolerância religiosa e a valorização da diversidade cultural.

No entanto, é importante destacar que a busca por uma epistemologia e uma didática decolonial enfrenta desafios, como a resistência de grupos conservadores e a necessidade de reformular currículos e materiais didáticos. Além disso, a avaliação a longo prazo dos impactos dessa abordagem ainda é uma área de pesquisa em desenvolvimento.

5 Considerações Finais

A busca por uma epistemologia e uma didática decolonial para as Ciências da Religião e o Ensino Religioso no Brasil representa um importante esforço para romper com os mecanismos hegemônicos de reprodução social enraizados na cultura do capital, patriarcalismo e colonialismo. Embora haja progressos notáveis, é fundamental reconhecer que a implementação dessa abordagem é um processo complexo e contínuo que requer o engajamento de toda a sociedade. No entanto, os resultados indicam que a decolonização do ensino religioso pode contribuir para uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde as diversas tradições religiosas são respeitadas e valorizadas em sua plenitude.

A pesquisa sobre decolonialidade e ensino religioso no Brasil revela um cenário em transformação. À medida que a busca por uma epistemologia e uma didática decolonial ganha força, observamos mudanças significativas na forma como as religiões são abordadas nas salas de aula. A desconstrução das hierarquias de conhecimento e a valorização das perspectivas não ocidentais estão contribuindo para uma visão mais inclusiva e respeitosa das diversas tradições religiosas que coexistem no país.

No entanto, é importante reconhecer que essa jornada rumo à decolonização do ensino religioso enfrenta desafios substanciais. A resistência de grupos conservadores e a necessidade de reformular currículos e materiais didáticos são obstáculos significativos. Além disso, a avaliação a longo prazo dos impactos dessa abordagem decolonial ainda é uma área de pesquisa em desenvolvimento. Portanto, o caminho à frente requer um compromisso contínuo com a desconstrução das estruturas de poder colonial que persistem em nossa sociedade e no ensino religioso, promovendo a compreensão, o



respeito e a valorização da diversidade cultural e religiosa como valores fundamentais de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Referências

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. (orgs.). *Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia*. Curitiba: Editora CRV, 2021.

BASTOS, Nilton Tadeu. *O Ensino Religioso Em Perspectiva Intercultural: Contribuições Para Uma Pedagogia Decolonial*. Curitiba: 2022.

CHAVES, Pedro Jônatas. *Didática, Decolonialidade e Epistemologia do Sul: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário*. Curitiba: Editora CRV, 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade. (orgs.). *Pedagogias e Narrativas Decoloniais*. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NETO, João Colares da Mota. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SAYAGO, Óscar Armando Pérez. (org.). *O Projeto Educativo de Francisco*. Curitiba: PUCPRESS, 2019.



CONTRIBUIÇÕES DA HERMENÊUTICA CONTEMPORÂNEA À CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E AO ENSINO RELIGIOSO EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS⁸⁸

Adecir Pozzer⁸⁹

Resumo: Este trabalho propõe uma reflexão acerca das contribuições da hermenêutica contemporânea à Ciências da Religião e ao Ensino Religioso, em perspectivas decoloniais, pelo fato de ela possuir conexões com os princípios mediadores e articuladores do Ensino Religioso, a saber, a pesquisa e o diálogo, conforme prevê a BNCC (2017). Tais princípios asseguram a primazia da pergunta sobre a resposta, como estratégia para ampliar os horizontes de compreensão, dar continuidade ao pensamento e ampliar as aprendizagens relacionadas à diversidade cultural e religiosa. A metodologia assumida é de cunho bibliográfico e de caráter reflexivo, por meio da qual busca-se dialogar com autores de referência, especialmente da hermenêutica filosófica contemporânea. Considera-se que a aproximação da hermenêutica contemporânea à Ciências da Religião e ao Ensino Religioso contribui com a compreensão do caráter não confessional, inaugural e decolonial do Ensino Religioso nas escolas públicas, bem como à formação docente em cursos de licenciatura em Ciências da Religião.

Palavras-chave: Hermenêutica contemporânea; Ciências da Religião; Ensino Religioso; Decolonialidade.

1. Introdução

Quando falamos de hermenêutica, a que hermenêutica nos referimos? Em que medida a hermenêutica contribui com um pensar-fazer decolonial na Ciências da Religião e no Ensino Religioso? O termo *Hermenêutica* deriva do verbo grego *hermeneuein* que, quando traduzido, significa “interpretar”, e seu substantivo *hermeneia* significa “interpretação” (PALMER, 2006). Hermenêutica e interpretação possuem, portanto, uma mesma origem etimológica. Para Palmer, o verbo *hermeneuein* contém três orientações significativas que evidenciam como o processo interpretativo é complexo.

⁸⁸ Este artigo tem por base os estudos desenvolvidos na tese de doutoramento (2020), no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁸⁹ Doutor e Mestre em Educação pela UFSC. Graduação em Ciências da Religião pela FURB. Assessor da Diretoria de Ensino da SED/SC. Professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB), no Curso de Ciências da Religião: licenciatura em Ensino Religioso. Coordenador do FONAPER (2023-2025). Contato: pozzeradecir@hotmail.com



O primeiro sentido diz respeito ao *hermeneuein* como “dizer”, “expressar” ou “afirmar”, remetendo ao deus grego Hermes⁹⁰, enquanto anunciador e transformador de tudo o que ultrapassa a compreensão em algo possível de ser compreendido pela inteligência humana. Era denominado também como “deus intérprete”, o que justifica a hermenêutica herdar como identidade “a filosofia da interpretação”. O “dizer” tem relação com a forma, performance ou estilo para expressar algo. Daí a ênfase no mundo grego ao poema, à sua recitação oral, como os de Homero, por exemplo, em que o intérprete ou artista se despia dos juízos racionais, deixando-se tomar pelo delírio da poesia. O “dizer” conserva o poder da palavra falada, isto é, da oralidade. Neste sentido, Palmer (2006, p. 26) enfatiza que:

Desde tempos imemoriais que as grandes obras da linguagem são feitas para serem ditas em voz alta e para serem ouvidas. Os poderes da linguagem falada deveriam recordar-nos um importante fenômeno: a fraqueza da linguagem escrita. A linguagem escrita não tem a “expressividade” primordial da palavra falada. [...] Toda linguagem escrita apela para uma reconversão na sua forma falada: apela para um poder perdido. [...] As palavras orais parecem ter um poder quase mágico, mas ao tornarem-se imagens visuais perdem muito desse poder.

O segundo sentido do *hermeneuein* se refere ao “explicar”, cuja ênfase se centra no aspecto discursivo da compreensão, para além daquilo que se expressa, pois, explicar já é uma forma de interpretar. “As palavras não se limitam a dizer algo (embora também o façam e isso seja um movimento fundamental da interpretação); elas explicam, racionalizam e clarificam algo” (PALMER, 2006, p. 30). No processo explicativo, emerge a dimensão do sentido, do significativo, para que haja compreensão. Por isso, o significado sempre terá relação com o contexto, isto é, um contexto específico é condição para que um acontecimento se torne significativo, pois “o processo explicativo se torna palco da compreensão” (PALMER, 2006, p. 34).

Toda expressão, em certa medida, pressupõe uma compreensão, pois o intérprete só poderá fazer uma interpretação de um texto, por exemplo, se tiver compreendido o assunto e o contexto antes de entrar no horizonte do significado. “Só quando consegue meter-se no círculo mágico do seu horizonte é que o intérprete consegue compreender o

⁹⁰ Hermes era um protetor dos rebanhos, tido também como o emissário dos deuses e aquele que conduzia as almas. Devia orientar o homem em sua moral e em seu destino, embora houvesse espaço para o arbítrio de ações e atitudes. Era ele quem trazia a palavra divina aos homens. Percebe-se, com isso, que no processo civilizatório do Ocidente a presença de um intermediário sempre foi indispensável para que houvesse compreensão e interpretação da vontade divina, o que pressupõe a existência de um receptor. Com o florescimento do cristianismo, a vontade divina passou a ser concebida como verdade absoluta. Por este motivo, existem algumas vertentes Greco-Romanas que associam Hermes a Jesus, o que fez com que a hermenêutica fosse utilizada ou associada primeiro à interpretação de textos sagrados e, por extensão, de textos jurídicos, os quais são a lei, sendo, por consequência, expressão da verdade (PEDRAZA, 1999).



seu significado” (PALMER, 2006, p. 35). Esse é um exemplo do que vem a ser o chamado “círculo hermenêutico”⁹¹.

O terceiro sentido do *hermeneuein* é o “traduzir”. O próprio termo, assim como os anteriores, é sugestivo para a hermenêutica e para o processo interpretativo. A função da tradução é, por excelência, uma forma de tornar compreensível o mundo, a vida, aproximando diferenças e contradições, por intermédio de nossa própria língua em busca de um significado central. Há, neste sentido, a função do tradutor: “Tal como o deus Hermes, o tradutor é um mediador entre um mundo e outro” (PALMER, 2006, p. 37). É o tradutor que possibilita compreender criticamente aquilo que é estranho e/ou ininteligível, seja na tradução de uma língua para outra, ou no esclarecimento de um texto, fenômeno ou sistema no âmbito de sua própria língua.

Nesta perspectiva é possível estabelecer aproximações com a área da Ciências da Religião e o Ensino Religioso, justamente porque se ocupam com o estudo sobre as religiões, a compreensão da diversidade dos fenômenos religiosos, bem como com a tradução desses conhecimentos em saberes escolares a serem abordados e desenvolvidos no âmbito da Educação Básica.

Daí a importância da formação docente qualificada para quem atua (ou pretende atuar) com o componente curricular Ensino Religioso, pois, pode-se dizer que esse professor é, ao mesmo tempo, um intérprete do conjunto de conhecimentos, saberes, fatos, fenômenos e expressões da diversidade religiosa, bem como um tradutor ao passo que atua na mediação do processo de ensino e aprendizagem em contextos escolares.

Neste sentido, a hermenêutica contemporânea possui conexões com os princípios mediadores e articuladores do Ensino Religioso, a pesquisa e o diálogo, previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pressupostos que asseguram a primazia da pergunta sobre a resposta, como estratégia que amplia os horizontes de compreensão, pelo fato de dar continuidade ao pensamento e a ampliação de aprendizagens, contrapondo-se a mera “satisfação” com respostas prontas e acabadas, geralmente superficiais e fechadas em si mesmas.

2. Fundamentação teórica

Até meados do século XVIII, a hermenêutica foi compreendida, com Schleiermacher, como a arte e técnica de interpretação de textos (PALMER, 2006;

⁹¹ Círculo hermenêutico, para Gadamer (1997), traduz-se na primazia da pergunta sobre a resposta, condição para a ampliação da compreensão e o desenvolvimento da consciência hermenêutica. Significa ver a pergunta como alternativa de continuidade do pensamento, no sentido de abrir novas questões e demonstrar a não satisfação com respostas prontas e acabadas, o que representaria um círculo vicioso, fechado em si mesmo.



GRONDIN, 2012). Posteriormente passou a ser entendida como metodologia das Ciências Humanas, em especial no século XIX. Mas é no século XX que ela se transformará em uma filosofia, tendo em Martin Heidegger (1889-1976) um dos principais artífices. Seu empreendimento e contributo foi o de vincular a hermenêutica à interpretação do sentido do ser⁹².

Mas em que sentido Heidegger reformula a hermenêutica? De acordo com Hermann (2002), Heidegger oferece uma saída para enfrentar as dicotomias (corpo-alma, essência-aparência, sujeito-objeto, etc.) que afetaram a filosofia ocidental e sua metafísica, o que contribuiu com a dissolução do problema encontrado na hermenêutica de Dilthey, sobre a unilateralidade da polêmica entre as ciências da natureza e as ciências do espírito⁹³ (DILTHEY, 2010).

O compreender orientará a hermenêutica heideggeriana de modo mais radical que o próprio Dilthey o fizera em relação à compreensão, pois é o fato de o homem habitar um mundo que torna a compreensão possível. “O mundo antecede qualquer separação entre pessoa e mundo objetivado. O mundo é o próprio ser e o homem é o ser-no-mundo” (HERMANN, 2002, p. 34). De acordo com a mesma autora, o compreender e o sentido do ser possuem relação com a condição existencial, motivo pelo qual Heidegger defende que o *ser* só pode ser compreendido no tempo, uma posição demarcada no título da obra *Ser e Tempo*. Nesse sentido, compreendemos o mundo (Mitsein)⁹⁴ mais do que o explicamos. Estamos desde sempre em-um-mundo; todavia, nem sempre alcançamos explicá-lo. Este seria o ponto a partir do qual a hermenêutica heideggeriana se mostra.

Logo, a compreensão, inaugurada com Dilthey é acentuada com Heidegger em uma circularidade hermenêutica, pois possui uma estrutura que projeta possibilidades, diferentemente da objetivação científica. Com isso, a hermenêutica em Heidegger, assim

⁹² Ao inaugurar a hermenêutica da vida fática do ser-homem, isto é, uma hermenêutica da existência, Heidegger se desprende do já determinado, concebendo a existência do ser-aí como uma constante abertura a um durante, fazendo-se presença. “[...] Assim como o raio só existe em raiando, o homem só existe fazendo-se presença” (HEIDEGGER, 2014, p. 31).

⁹³ Dando prosseguimento ao empreendimento iniciado por Schleiermacher, Dilthey procurou dar cientificidade às ciências interpretativas. Na verdade, percebeu na hermenêutica a possibilidade de fundamentar as *Geisteswissenschaften*, isto é, “todas as humanidades e as ciências sociais, todas as disciplinas que interpretam as expressões da vida interior do homem, quer essas expressões sejam gestos, actos históricos, leis codificadas, obras de arte ou de literatura” (PALMER, 2006, p. 105). No texto *Surgimento da Hermenêutica*, publicado em 1900, estabelece uma distinção entre o “explicar” (*Erklären*) e o “compreender” (*Verstehen*). Embora ainda influenciado pelo pensamento iluminista, onde recai o seu limite, dado o período que vivera, defendeu a necessidade de um método distinto das ciências naturais, definindo sua fórmula hermenêutica, nos dizeres de Palmer, como *experiência, expressão e compreensão*. Para ele, a interpretação das expressões essenciais da vida humana é sempre uma compreensão histórica, o que difere fundamentalmente do domínio quantitativo, apregoado pelo positivismo. De acordo com Palmer (2006, p. 50), Dilthey “acreditava ser necessário nas ciências humanas uma outra ‘crítica’ da razão, crítica que faria para a compreensão histórica o que a crítica kantiana da razão pura tinha feito para as ciências naturais – ‘uma crítica da razão histórica’”.

⁹⁴ Em “*Ser e Tempo*”, *Dasein* designa o “*ser a*”, isto é, o modo do ser de um *ser*, do homem no mundo (HEIDEGGER, 2014).



como em Gadamer⁹⁵, deixará de ser epistemológica para ser ontológica. Por isso, a compreensão não pode ser concebida antes da existência, do estar no mundo (HERMANN, 2002). Segundo Paul Ricoeur (1988, p. 30), “ao invés de nos perguntarmos como sabemos, perguntamos qual o modo de ser desse ser que só existe compreendendo”.

De acordo com Palmer (2006, p. 165), “a dicotomia histórico-científica a que Dilthey dedicou toda a sua vida é abandonada, sustentando-se a posição de que toda a compreensão se radica no carácter histórico da compreensão existencial”, indicando o percurso para Gadamer desenvolver a perspectiva de sua hermenêutica filosófica.

A hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) toma por base a experiência, o diálogo e a linguagem. Reatará aspectos da filosofia de Hegel, especialmente o que diz respeito à sua dialética, em que o reconhecimento do limite é uma primeira dimensão que possibilita superá-lo. Empreende a atualização do diálogo socrático. Refuta a ideia de uma autossubjetivação transcendental do sujeito, sustentando a concepção de que pensamento e razão são regulados pelas determinações históricas e da linguagem (HERMANN, 2002).

Ao sustentar que a verdade não é uma questão de método apenas, Gadamer refutará a premissa diltheyana de que o método levaria à verdade nas ciências humanas, a exemplo da metodologia das ciências exatas, naquele momento. De acordo com Grondin (2012, p. 64), “Gadamer não tem nada contra o saber metódico enquanto tal, ele reconhece toda a sua legitimidade, mas avalia que sua imposição como o único modelo de conhecimento tende a nos tornar cegos a outros modos de saber”.

Na base do pensamento de Gadamer está a ideia de *experiência hermenêutica*. De acordo com Palmer (2006), sua concepção de experiência não trata do domínio de informações sobre algo ou alguém, mas do acúmulo de “compreensão”, traduzido também como sabedoria, um tipo de saber e conhecimento da vida, intraduzível em termos objetificáveis. Por isso, certas experiências, como a religiosa/transcendental, por exemplo, não cabem em um conceito, o que justifica muitos filósofos enveredarem seus esforços para a arte na tentativa de dizer o que por vezes permanece indizível, intraduzível, não dito.

Isso ocorre também com Gadamer quando aborda a ideia de experiência hermenêutica. Entrar no universo artístico é como fazer a experiência de um jogo. No jogo, assim como se busca entender uma obra de arte, não orientamos ou dirigimos o entendimento, mas somos conduzidos e levados a transcender o meramente visual. Com base em Gadamer, Grondin (2012, p. 65) afirma que:

⁹⁵ Heidegger terá grande influência no pensamento de Gadamer, especialmente para repensar a hermenêutica de Dilthey, mais especificamente sobre a problemática de uma hermenêutica das ciências humanas.



[...] Aquele que joga se encontra, sobretudo, transportado para uma realidade 'que o ultrapassa'. Aquele que participa de um jogo se dobra à autonomia do jogo: o jogador de tênis responde à bola que lhe é enviada, o dançarino segue o ritmo da dança [...].

Na experiência hermenêutica, portanto, o intérprete não interpreta em causa própria ou em favor das próprias convicções, mas deixa-se conduzir pelo texto, narrativa, gesto e ação, muito embora a "lente" com a qual todo intérprete olha para um texto ou ação humana sempre estará afetada por crenças, interesses e criticidade, fato que deixa aberturas para pensar o grau de exigência de uma dimensão ética da hermenêutica.

Em todo jogo ou interpretação de uma obra de arte há uma dimensão negativa, assim como na experiência hermenêutica e formativa, portanto, também na Ciências da Religião e no Ensino Religioso. Isto porque não sabemos exatamente aonde chegaremos e, se ainda chegarmos a uma determinada compreensão, pode ser que um conceito não dê conta de sua tradução, além de poder contrariar qualquer expectativa prévia que possa ter havido. "A negatividade e a desilusão são parte integrante da experiência, pois parece haver, no interior da natureza histórica do homem, um momento de negatividade que é revelado na natureza da experiência" (PALMER, 2006, p. 199). É por isso que Gadamer (1997) afirma que toda experiência é a experiência da finitude humana⁹⁶.

Nela nos deparamos frente a uma *herança* que, na *experiência hermenêutica*, é *linguagem*, não um acontecimento qualquer, é a experiência da própria historicidade (GADAMER, 1997). A *herança* é um *Tu*, sobre o qual não possuímos controle, não podendo, portanto, ser reduzida a um objeto manipulável. Por isso, um texto ou um fenômeno humano, bem como o religioso, precisa falar ao seu intérprete, constituindo-se, também com ele, o intérprete (PALMER, 2006), o que reforça ainda mais a crítica à relação sujeito-objeto concebida pelo Iluminismo. "A ciência moderna não faz mais do que continuar, com seus próprios métodos, o que, de um modo ou de outro, é sempre objetivo de qualquer experiência" (GADAMER, 1997, p. 513). No contexto deste trabalho, por exemplo, podemos considerar que os conhecimentos religiosos constituem essa herança, esse *Tu* que tem algo a dizer, tanto em relação ao que está escrito, dito ou evidente, quanto ao que permanece não dito, não perceptível, ou seja, que escapa às delimitações conceituais, mas que integram a vida.

Daí é que o diálogo como elemento-chave na hermenêutica gadameriana - com primazia da pergunta sobre a resposta - tem sentido, o que interessa muito ao Ensino Religioso conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, conforme

⁹⁶ É experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que é consciente desta limitação, aquele que sabe que não é senhor do tempo nem do futuro. O homem experimentado, propriamente, conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano. Nele consuma-se o valor de verdade da experiência. [...] A experiência ensina a reconhecer o que é real. Conhecer o que é vem a ser, pois, o autêntico resultado de toda experiência e de todo querer saber em geral. [...] A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude (GADAMER, 1997, p. 527).



aponta Palmer (2006, p. 200), “há uma questão que se levanta ao texto, e, num sentido mais fundo, o texto levanta uma questão ao seu intérprete”. A pergunta ou interrogação pressupõe um movimento de ocupação dos espaços abertos no processo de compreensão. Essa abertura gerada pela interrogação indica uma vontade de querer saber que, numa perspectiva dialética, significa saber que não sabemos (GADAMER, 1997).

Eis aqui o correlato da experiência hermenêutica. Eu tenho de deixar valer a tradição em suas próprias pretensões, e não no sentido de um mero reconhecimento da alteridade do passado, mas na forma em que ela tenha algo a me dizer. Também isto requer uma forma fundamental de abertura (GADAMER, 1997, p. 532).

Faz-se necessário penetrar no próprio tema, pois um diálogo autêntico e verdadeiro difere de um mero debate, que se encerra na medida em que se obtiver uma resposta aberta e satisfatória. A potencialidade de um diálogo está no tema enquanto questão colocada em análise e reflexão. Segundo Gadamer, o tema no qual nos inserimos, tanto o intérprete como o texto, é a tradição, a herança. Nesse caso, aquela do “modelo platônico” (GADAMER, 1997, p. 533): o que sustenta a possibilidade do diálogo é a pergunta. Por isso, a tarefa da hermenêutica será sempre a de encontrar um caminho para o “dar e tirar” do diálogo. “[...] Tirar o texto da alienação em que se encontra (enquanto forma rígida, escrita), recolocando-o no presente vivo do diálogo, cuja primeira realização é a pergunta e a resposta” (GADAMER, 1997, p. 533), aspectos que requerem o mínimo de esclarecimento sobre o papel da linguagem.

A linguagem, por sua vez, na perspectiva gadameriana, não é signo⁹⁷ e nem forma simbólica⁹⁸. As palavras não são produto da reflexão, mas sim da experiência do ser em determinada situação, no fluxo da vida. Elas não nos pertencem, mas pertencem à situação. Por isso, quando “alguém ‘se exprime’, está já a exprimir aquilo que pensa” (PALMER, 2006, p. 206). Nesta perspectiva, a linguagem é compreendida como uma mediação, enquanto reflexão, movimento entre o velado e o desvelado, reveladora do mundo, de nosso mundo. É a própria linguagem que possibilita ao humano, diferentemente dos demais seres vivos, poder criar o mundo. “Para termos um mundo temos que estar aptos a abrir um espaço diante de nós, no qual o mundo possa se mostrar tal como é. Ter um mundo é ao mesmo tempo ter linguagem” (GADAMER, 1997, p. 617).

⁹⁷ Em Humboldt, o “Signo é a matéria de toda formação da Linguagem. Faz-se ponte entre o subjetivo e o objetivo. É um som emitido que se articula e se forma no interior. Apreende o objeto, tanto quanto se apreende a si mesmo e o seu ato de criar. O momento da universalidade se confia à consciência. Funda relações. Significa. Não se prende ao fático. Não resulta puramente de impressões individuais. Estrutura-se, ao contrário, como determinação legal. Cada relação individual, sem prejuízo de sua particularidade, pertence a uma totalidade de sentido” (ALVES, 1980, p. 7).

⁹⁸ Cassirer concebia a linguagem como forma simbólica. De acordo com Alves (1980, p. 187), a “simbolização é uma operação constitutiva do Espírito. A Palavra, na verdade, possui uma estrutura material, uma morfologia. Não é, porém, o bastante para desprender o sentido. É necessário decifrar o signo. O signo reenvia ao significado. E este preexiste à sua materialidade, em seu papel de instrumento. É preciso se estender sobre a palavra signo. A linguagem é um sinal”.



O processo de compreensão e sua finalidade serão essencialmente linguísticos na medida em que cada indivíduo se apropria e se desenvolve enquanto linguagem. Portanto, todo pensamento sinaliza a busca de linguagem, pois só há pensamento se houver linguagem, na qual o ser e o entendimento encontram-se imbricados. Segundo Grondin, na concepção de Gadamer, “[...] a hermenêutica ultrapassa o horizonte de uma reflexão sobre as ciências humanas para vir a ser uma reflexão filosófica universal sobre o caráter linguístico de nossa experiência do mundo e do próprio mundo” (GRONDIN, 2012, p. 79).

Linguagem e experiência são fundamentalmente interdependentes. Na perspectiva hermenêutica, a experiência ocorre na e pela linguagem, é marcada pelo encontro entre um texto ou tema e um intérprete. Esta *relação Eu-Tu* afetará tanto um quanto o outro, ambos são alterados. A linguagem é “o meio em que a tradição se esconde e é transmitida. [...] A pertença a ou a participação na linguagem como meio de nossa experiência no mundo [...], é a verdadeira base da experiência hermenêutica” (PALMER, 2006, p. 210).

A interpretação, portanto, ganha nova configuração, passa a ser menos dogmática para ter um caráter mais especulativo. A especulatividade é, de acordo com Palmer (2006), o termo que melhor traduz a hermenêutica de Gadamer, pois nela residem os elementos e fundamentos das pretensões de universalidade da hermenêutica, que é tornar efetivo o entendimento a respeito de algo, o que, de imediato, requer um destaque à dimensão ética, que Paul Ricoeur⁹⁹ (1913-2005) ressalta em sua hermenêutica filosófica, o que possibilita abertura ao diálogo com o pensamento latino-americano, como é o caso da hermenêutica analógica do filólogo mexicano Mauricio Beuchot¹⁰⁰, dentre outros.

Para Ricoeur, a hermenêutica é indispensável na busca do humano por autoconhecimento e esclarecimento do sentido da existência humana, que pode ser resumida em dois termos: interpretação e compreensão. Ele deflagrou que a hermenêutica estava diante de um impasse, que se tratava da ausência de um

⁹⁹ Paul Ricoeur nasceu em Valence/França, em 1913. Filho de família protestante, ficou órfão da mãe que faleceu logo após seu nascimento. Em 1915, perdeu também seu pai por ocasião da Batalha de Marne. Foi criado por uma tia. Estudou filosofia e, no pós-guerra, lecionou na Universidade de Sorbonne, bem como na de Louvain (Bélgica) e Yale (EUA). É reconhecido como o filósofo do sentido. Faz uma análise rigorosa da *vontade* humana, visando formular uma teoria da *interpretação* do ser. Busca o esclarecimento, mediante conceitos, da existência que, em última instância, trata-se de elucidar o *sentido*. Sua obra, de caráter interdisciplinar, é uma contribuição tanto à filosofia da linguagem, como à filosofia da religião, bem como à fenomenologia e à hermenêutica filosófica. Tornou-se uma referência ao dar à hermenêutica um novo caráter, o de conduzir o ser humano ao reconhecimento de si, do outro e do mundo no contexto da totalidade da vida. Faleceu em maio de 2005, na cidade de Châtenay-Malabry, França, com 92 anos.

¹⁰⁰ Beuchot nasceu em 1950, no México. É reconhecido por formular a proposta de uma hermenêutica analógica, na qual ele procura dar destaque à diferença sem negar ou acabar com ela. Ou seja, é uma hermenêutica que admite o diálogo entre perspectivas e culturas diversas. Sua hermenêutica é um intermediário entre o que ele denominou de *univocidad* e *equivocidad*. Procura abrir o campo da validade de interpretações fechado pelo univocismo, ao mesmo tempo em que se propõe fechar e colocar limites ao campo de validade de interpretações aberto desmesuradamente pelo equivocismo (BEUCHOT, 2000).



procedimento crítico. Por isso, sua tarefa foi construir um processo de incorporação de uma hermenêutica da suspeição à hermenêutica filosófica, a partir dos teóricos da suspeita: Marx, Nietzsche e, especialmente, Freud (SCHMIDT, 2014).

De acordo com Grondin, a ideia fundamental da hermenêutica de Ricoeur é quanto à necessidade de pensar de forma conjunta e interdependente essas duas hermenêuticas, “aquela que se apropria do sentido tal qual ele se dá à consciência na expectativa de orientação e aquela que se distancia da experiência imediata do sentido para reconduzi-la a uma economia mais secreta” (GRONDIN, 2012, p. 94).

Embora Ricoeur reconheça o potencial crítico da interpretação gramatical de Schleiermacher¹⁰¹, a ênfase dada à interpretação divinatória e seu caráter psicológico reduziu o potencial crítico contido em sua hermenêutica. Reconheceu também o esforço de Dilthey para entender a centralidade do problema hermenêutico, isto é, “que podemos compreender outras pessoas apenas através de ‘unidades de significado que se erguem acima do fluxo histórico’” (SCHMIDT, 2014, p. 215), porém, considerou mal-sucedida sua tentativa de separar compreensão e explicação.

Em relação a Gadamer, Ricoeur possui duas discordâncias básicas: a primeira diz respeito ao melhor modelo para a hermenêutica. Enquanto Gadamer dizia ser o diálogo, por possibilitar a construção de acordos e a troca de opiniões favorecendo a transformação de ambos, Ricoeur defende ser a teoria do texto¹⁰², pois compreendia que a problemática não estaria entre as teorias da interpretação, mas no interior da interpretação, isto é, o jogo hermenêutico entre a explicação e a compreensão. Para ele, a

¹⁰¹ De acordo com Schleiermacher (2005), para compreender um texto há que se partir de uma visão mais geral para, posteriormente, adentrar na interpretação gramatical e psicológica das partes, somente assim é possível reconstruir o texto em sua gênese, estrutura e significado. A interpretação gramatical pressupõe um mergulho na linguagem utilizada pelo autor, considerando sua época, história, contexto formativo, dentre outros aspectos que impactam a sua visão, pois todos os elementos linguísticos são relevantes na compreensão de uma expressão ou fenômeno. A interpretação psicológica, embora não possa ser tratada desvinculada da gramatical, tem como objetivo “compreender toda a estrutura de pensamentos dada como um momento de vida de uma pessoa particular” (SCHLEIERMACHER, 2005, p. 101). Ele identifica dois métodos, isto é, duas formas de captar os motivos originários do autor, compreender como ele desenvolveu seu pensamento e como os expressou no texto. O primeiro trata-se do método divinatório, “aquele em que nós, por assim dizer, nos transformamos na outra pessoa e tentamos compreender o elemento individual diretamente” (SCHLEIERMACHER, 2005, p. 92). Seria um movimento de reconstrução do caminho do autor, considerando as circunstâncias particulares, as escolhas capitais e secundárias. O segundo é o método comparativo, pelo qual se identifica a individualidade da obra do autor a partir da comparação com obras de outros autores/pensadores contemporâneos, no intuito de verificar como em determinado período comumente se utilizavam das linguagens e manifestavam seu pensamento. Aqui aparece o papel do intérprete, que receberá ainda mais importância em Dilthey, Heidegger e, principalmente, em Gadamer, dentre outros hermenêuticos. Por isso, “o intérprete precisa conhecer o autor e seu tempo, o assunto discutido e a área linguística do texto. A hermenêutica requer talento e experiência” (SCHMIDT, 2014, p. 47).

¹⁰² “Tudo o que a Hermenêutica pode acessar está no texto, não apenas em suas estruturas formais, nem a intenção do seu autor, mas no próprio texto, ou melhor, no *mundo* que se abre com o texto. Para tanto, é preciso compreender o tipo de relação referencial que o texto instaura. Como se deixa mostrar o mundo que está no texto” (AMARAL FILHO, 2004, p. 174).



análise estrutural contribui com o aprofundamento da interpretação de um texto, oferecendo controle metodológico ao processo interpretativo. A esta dialética, Ricoeur assim se refere: “[...] a compreensão sem explicação é cega, enquanto a explicação sem compreensão é vazia” (SCHMIDT, 2014, p. 225).

A segunda discordância se refere à explicação controlada metodologicamente, que Ricoeur associa ao compreender, no processo de interpretação. Em *A hermenêutica da desconfiança*, Gadamer sinaliza o conflito entre a ciência e a hermenêutica, explicitando que há uma diferença entre a racionalidade científica e a racionalidade da vida, tentando indicar que a proposta de Ricoeur não se sustenta. Ricoeur, no entanto, salienta que a finalidade da explicação mais objetiva (cabe pensar se a objetividade, neste caso, não é um limite) tem como meta alcançar uma compreensão amadurecida, a que se pode relacionar a ideia de uma filosofia como sabedoria. Para explicitar seu posicionamento, faz um comparativo com uma sinfonia de Beethoven que, nas palavras de Schmidt, é assim resumido: “Podemos simplesmente apreciar uma sinfonia de Beethoven. Entretanto, se conhecemos a estrutura das sonatas e podemos analisar como essa estrutura funciona no primeiro movimento, então tanto nossa compreensão quanto nossa apreciação aumentam” (SCHMIDT, 2014, p. 225-226).

Paul Ricoeur considerou o texto como modelo interpretativo das ciências humanas, as quais possuem a ação humana como tema de interesse, dimensão relevante também à Ciências da Religião. A ação tem a mesma estrutura de um texto (considerando aqui o mundo que o texto abre enquanto possibilidades), o que favorece a aplicação da metodologia prática na sua interpretação. Este é um processo com algumas peculiaridades, a saber: I) Sobre a relação do texto com a palavra e com o discurso oral, Ricoeur (1975) dirá que o discurso oral acontece no tempo, enquanto o sistema da língua é fechado e atemporal. Utilizando-se dos estudos de Saussure¹⁰³, dirá que a língua é uma estrutura ou um sistema virtual, enquanto o discurso e a palavra são a realização da língua, o acontecer do discurso. II) Outro aspecto que surgirá diz respeito à relação autor – texto – leitor. Considerando que todo texto é um apelo à leitura, todo leitor torna-se interlocutor; já o texto escrito é, ao mesmo tempo, o lugar da locução e o próprio locutor.

Neste sentido, Ricoeur (1975) destaca a independência das intenções subjetivas do autor, pois o texto fala por si, tem sua autonomia. O autor já não está presente no ato da leitura. Com isso, a perspectiva romântica e psicológica da hermenêutica é suspensa. Somente desta forma um texto poderá dizer-nos alguma coisa, ganhar vida e interpelar o leitor. Essa interpelação poderá gerar transformações e/ou atitudes frente a determinadas ações humanas ou situações outras, o que abre caminho para uma dimensão crítica do processo hermenêutico. Levinas (1980) tratará essa provocação de

¹⁰³ Ao se referir a Ferdinand de Saussure (1857-1913), Ricoeur está tratando da obra *Cours de linguistique générale* – Curso de linguística geral, de 1916. Esta obra trata da história geral da linguística, seus princípios e aspectos internos e externos. É, assim como Ricoeur, uma das referências nos estudos linguísticos.



outrem como interpelação ética, que requer uma resposta, resposta que gera responsabilidade, comprometimento. Perspectiva que pensadores latino-americanos, como Enrique Dussel, José Martín, Leopoldo Zea, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Mauricio Beuchot, Paulo Freire, Manoel Bomfim, dentre outros, inauguraram ao desenvolverem seu pensamento a partir de América, por exemplo.

Na leitura do texto não há propriamente um diálogo, uma relação falar-responder, pergunta-resposta. Como vimos, esse é um dos aspectos dissonantes da hermenêutica de Ricoeur em relação à Gadamer. O texto, por possuir autonomia, é essencialmente aberto, disponível e dirigido a todo leitor. Esta situação causa uma reviravolta na relação autor – texto - leitor, pois atesta a primazia do texto frente ao seu autor, isto é, o texto ou fenômeno é constituído de uma espécie de alteridade. O texto elevado a um primeiro plano gerará outra transformação que diz respeito às relações entre linguagem e mundo. Aqui reside a tese central de Ricoeur: há uma estreita reciprocidade e complementaridade entre explicação e compreensão. Isto é, há uma estrutura circular em que a compreensão exige ser explicada a fim de ser mais bem compreendida (RICOEUR, 1975).

O texto é, portanto, uma expressão fixada através da escrita, tornando-se documento ou monumento, o que lhe assegura autonomia. Não obstante, esta condição não impede o potencial nele existente, pois, em sua essência, o texto se mantém aberto, polissêmico e plurissignificativo, podendo gerar uma série de possibilidades de *vir-a-ser*. De igual maneira, a ação humana, quando separada de seu autor/agente, também se torna algo fixo, portanto autônoma, o que nos leva a considerar, como Ricoeur, que a ação também possui aberturas e polissemias (RICOEUR, 1975).

Esse é o ponto no qual identificamos uma relação profícua da hermenêutica contemporânea com a Ciências da Religião e o Ensino Religioso de perspectiva não confessional, portanto, decolonial, enquanto atitude que constitui um percurso formativo significativo. Sem desconsiderar a riqueza contida nas perspectivas de outros autores e tradições que se debruçaram e ainda se empenham no exercício hermenêutico, Ricoeur oferece elementos para olhar, ler e analisar os textos acadêmicos e documentos relativos às manifestações do fenômeno religioso. Há que se ressaltar, também, que está em Ricoeur uma preocupação com a dimensão ética do saber humano (o que se pode dizer também de Gadamer, Beuchot e outros hermenêutas latino-americanos) que, de acordo com Flickinger (2010), ainda continua subestimado na hermenêutica contemporânea.

Refiro-me ao impulso ético que legitima o desejo de compreender o outro e, com isso, também a si mesmo. Ao abandonar essa sua raiz ética, o debate epistemológico deixou-se cair no esquecimento. Nada mais urgente, portanto, do que reativar esse impulso originário, reconduzindo a hermenêutica de volta à pergunta pela legitimação ética, intrínseca ao saber humano (FLICKINGER, 2010, p. 109).

Este desafio se estende à Ciências da Religião, pois, a partir da Resolução CNE/CP nº 05/2018, tornou-se a área responsável pela formação de docentes que atuam com o



Ensino Religioso, mas que não se reduz à formação inicial, pois tem de perpassar também a formação continuada.

3. Metodologia

A metodologia do presente trabalho é de cunho bibliográfico e possui um caráter reflexivo, especificamente por dialogar com autores da hermenêutica contemporânea a fim de produzir aproximações e compreensões à área da Ciências da Religião e ao Ensino Religioso.

Oferece-se, com isso, chaves de leitura para interpretar e compreender a complexa relação das religiões com as diferentes esferas da vida humana e social, especialmente no que diz respeito à educação e à formação docente para o componente curricular Ensino Religioso, assumido na perspectiva não-confessional, sendo, portanto, decolonial e afeito à uma educação que se pretende pública, laica e de qualidade social para todos.

4. Considerações provisórias

A hermenêutica contemporânea tem contribuído com aquilo que Amaral Filho (2004) reconhece como o que fora *reprimido* pela racionalidade moderna através da técnica e da ciência, que é a possibilidade da compreensão artística e plural do mundo, a que viabiliza a produção de sentido não regulada ou delimitada por uma unidade homogênea, mas que potencializa a *linguagem polissêmica*, expressão da diversidade humana, onde encontramos espaço para múltiplas experiências, saberes e o próprio conhecimento religioso. Para a Ciências da Religião e ao Ensino Religioso, a hermenêutica contemporânea crítica apresenta-se como um potencial reordenador dos processos de produção do conhecimento, na medida em que desvela aspectos que, sob a lógica da colonialidade do saber, tornaram-se submersos ou invisibilizados no conjunto das abordagens teórico-metodológicas.

Isso se deve ao fato de que a hermenêutica contemporânea possui uma plasticidade em virtude do seu potencial reflexivo, resultante de um processo de alargamento da compreensão sobre as possibilidades de interpretar, desde um texto escrito, até a vida em suas múltiplas dimensões, experiências, relações e complexidade. Devido a essa dimensão de plasticidade, é possível denominar essa hermenêutica de decolonial, pelo fato de dar vez e voz à invenção, ao inédito, ao distinto e ao dinamismo em meio a um contexto marcado, geralmente, por leituras, métodos e condutas viciadas, resultado do estabelecimento de padrões reprodutivistas e cientificistas no campo da produção do conhecimento, o que inclui, também, os estudos das e sobre as religiões.



A hermenêutica contemporânea aprofundou o processo de questionamento e refutação da racionalidade moderna, fomentando, paralelamente, a criação das bases para tensionar o que podemos denominar de colonialidade¹⁰⁴ do saber das ciências humanas e sociais, por parte de uma racionalidade instrumental¹⁰⁵ que reduz o Outro a objeto. Com a hermenêutica, o esforço do compreender tende a dissolver o estatuto do Outro enquanto objeto. Isso foi ocorrendo na medida em que se desenvolveram fundamentos e métodos na perspectiva da hermenêutica contemporânea crítica, que possibilitaram olhares diversos em relação aos fenômenos humanos e sociais de caráter interno, isto é, voltados para os problemas que o próprio continente europeu enfrentava, o declínio do projeto imperialista.

No contexto latino-americano, a hermenêutica tem adentrado sob diferentes movimentos e momentos, especialmente por meio dos que pensaram projetos e ações relacionados às questões de identidade, cultura, ética e religião, ampliando a abordagem em torno de conceitos como os de colonialidade e decolonialidade do saber, do poder, do ser, do viver, e por que não, do crer. Reconhece-se que há um processo histórico que foi moldando e produzindo modos de ser, pensar, viver, crer e saber em que valores, conhecimentos e experiências de epistemologias e cosmologias latino-americanas foram gradativamente subalternizados e até suplantados. E que hoje, algumas delas estão sendo timidamente reconhecidas, como as perspectivas ameríndias, afro-americanas e caribenhas. O volume de questões amalgamadas a este processo não poderemos dar conta de refletir no presente trabalho, mas fica a provocação às diferentes áreas do conhecimento, para que se debruçam sobre o que lhes compete, haja visto que a compreensão mais ampla requer um trabalho inter e transdisciplinar.

Neste sentido, pode-se pensar que, assim como todo filósofo é um hermeneuta (AMARAL FILHO, 2004), o estudioso das Ciências da Religião, no contexto das humanidades, exerce uma função muito similar ao do filósofo-hermeneuta. Isso se deve ao fato de sua ocupação estar centrada na interpretação, descrição e compreensão de textos, fenômenos, fatos históricos e ações humanas, especificamente quando estes possuem relação com a educação e a diversidade religiosa. Isso porque toda atividade do pesquisador na área da Ciências da Religião, bem como o educador que atua com o Ensino Religioso na Educação Básica, não consiste apenas em justificar e legitimar o já sabido, mas em elaborar constantemente uma crítica do pensamento sobre ele mesmo, a fim de

¹⁰⁴ Para Streck (2010, p. 21 - nota 5) “enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade, em processo, atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo depois da independência política”.

¹⁰⁵ Ressalta-se que o questionamento à racionalidade instrumental não reuniu/reúne apenas filósofos da hermenêutica, pelo contrário, mobilizou outras correntes filosóficas, da qual damos destaque, dentre outras, à Teoria Crítica, vinculada à Escola de Frankfurt, de onde podemos destacar filósofos como Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973) e um dos seus principais herdeiros, Jürgen Habermas (1929) (HABERMAS, 1987).



buscar saber, compreender e traduzir como e até onde poderíamos pensar-agir de outra forma.

Sendo assim, considera-se que a hermenêutica contemporânea contribui no desenvolvimento da capacidade de se perguntar, o que implica em uma reflexividade, movimento interno intrínseco à percepção do não saber (sobre) algo, elemento-chave e mobilizador do ato de perguntar. Além do movimento interno de reflexão estão as condições exteriores ao perguntar e as possibilidades de construção de respostas, que no contexto do estudo da diversidade cultural e religiosa, é crucial para problematizar discursos e práticas não condizentes com os direitos humanos.

Referências

ALVES, Luiz Geraldo. *A filosofia da linguagem em Cassirer*. Belo Horizonte – Dissertação (Mestrado em Filosofia) - UFMG, 1980.

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. Paul Ricoeur e a tarefa da hermenêutica ou ainda Paul Ricoeur e a hermenêutica da tarefa. *Perspectiva filosófica* – Vol II – nº. 22, julho-dezembro 2004.

BEUCHOT, Mauricio. *Tratado de hermenêutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM-Ítaca, 2000.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN22017.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de dezembro de 2018*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Ciências da Religião. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN52018.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

DILTHEY, Wilhelm. *Introdução às ciências humanas: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. Tradução e prefácio Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea)

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.



GRONDIN, Jean. *Hermenêutica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HABERMAS, Jurgen. *Dialética e Hermenêutica*. Trad. Álvaro L.M. Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. 10^a ed., Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: São Francisco, 2014.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Coleção [o que você precisa saber sobre...] Rio de Janeiro: DP & A. 2002.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa/Port.: Edições 70, 2006.

PEDRAZA, Rafael López. *Hermes e seus filhos*. Ed. 1. São Paulo: Paulus, 1999.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

RICOEUR, Paul. *La métaphore vive*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. *Hermenêutica e crítica*. Vol. 1. Ijuí: Unijuí, 2005.

SCHMIDT, Laurence K. *Hermenêutica*. Trad. Fabio Ribeiro. Ed. 3. Petrópolis: Vozes, 2014.

STRECK, Danilo R. (Org.). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.



ENSINO RELIGIOSO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA

Marco Túlio Brandão Sampaio Procópio¹⁰⁶

Resumo: O Ensino Religioso, compreendido no campo de aplicação das Ciências da Religião, carrega determinados pressupostos epistemológicos e metodológicos, como agnosticismo metodológico e uma respeitosa abordagem comparada. Em abordagem decolonial, a esses se acoplam uma postura e intenção docente de rompimento com epistemes dominantes e de resgate de saberes e práticas historicamente marginalizados. Faz-se necessário fazer ecoar discursos narrados pelos próprios protagonistas das epistemes subalternizadas. Nesse contexto, a partir de pesquisa bibliográfica, o presente artigo objetiva discutir as implicações para a docência de uma abordagem decolonial do Ensino Religioso. Em conclusões abertas, percebe-se que o Ensino Religioso em perspectiva decolonial traz implicações docentes de se assumir o compromisso com as epistemes historicamente subalternizadas.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Ciências da Religião; Pensamento Decolonial; Ciência da Religião Aplicada.

1. Introdução

Tanto o Ensino Religioso quanto as Ciências da Religião apresentam percursos históricos distintos no território nacional. A partir de um processo maturacional interno, fruto de muito debate no universo acadêmico e educacional, percebeu-se a interligação entre ambas, até que passa a considerar a Ciência da Religião como disciplina de referência para o Ensino Religioso. Isso implica em determinados pressupostos epistemológicos e metodológicos por parte dos docentes desse componente curricular.

Para além desses pressupostos, o Ensino Religioso incorpora tarefas formativas próprias da educação básica, e, se imerso em uma abordagem decolonial, assume ainda uma postura de desobediência epistêmica e compromisso político com práticas e saberes historicamente marginalizados.

Através de pesquisa bibliográfica, o presente trabalho busca elucidar as implicações para o docente de se assumir o Ensino Religioso como Ciência da Religião Aplicada dentro de uma abordagem decolonial. Para tanto, discute-se inicialmente o Ensino Religioso como Ciência da Religião Aplicada, abordando os pressupostos dessa relação. Em seguida, apresenta-se brevemente o pensamento decolonial, para, enfim,

¹⁰⁶ Doutor em Ciências da Religião pela PUC-Minas. Professor do departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Contato: marco.procopio@ufjf.br



problematizar as implicações para a docência de uma abordagem decolonial do Ensino Religioso.

2. Ensino Religioso como Ciência da Religião Aplicada

Ensino Religioso e Ciências da Religião apresentam, ambos, percursos históricos distintos no território educacional e acadêmico brasileiro. Holanda (2017, p. 68-81) demonstra como as diversas redações constitucionais acerca do Ensino Religioso, incluindo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996, resguardaram o caráter confessional desse componente curricular, sob pequenas criativas diferenças. Para, em teoria, salvaguardar a laicidade do Estado, as redações estabeleciam a matrícula facultativa, representando uma tentativa inócua de resolver o impasse da presença de uma ação catequética em escolas públicas.

A revisão do artigo 33 da LDB pela Lei 9475/97 foi um grande salto para o lugar ocupado pelo Ensino Religioso no currículo escolar, quando ele passou a ser financiado pelo Estado (retirou-se a expressão “sem ônus para o Estado”), e entendido como “parte integrante da formação básica do cidadão (...), assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1997). Nesse processo, o FONAPER teve papel preponderante para a compreensão plural do Ensino Religioso.

As Ciências da Religião, por sua vez, começam sua história universitária no Brasil na UFJF, em 1969, quando se criou o colegiado de Ciências das Religiões, tendo sido o departamento instalado dois anos depois, em 1971, e o primeiro vestibular para a graduação na área em 1976 (interrompido, porém, no ano seguinte, em 1977, por oposições tanto da Igreja quanto de setores da universidade). Em 1978, inaugura-se o Mestrado em Ciências da Religião na PUC-SP, seguida pela UMESP, em 1979, onde se cria também em 1990 o primeiro doutorado em Ciências da Religião no Brasil. Em 1991, inaugura-se o primeiro curso de especialização em Ciência da Religião na UFJF. Daí, diversos cursos, da graduação ao doutorado, foram criados em diversas universidades do Brasil (BAPTISTA, 2015; RIBEIRO DA SILVA, 2021).

Com histórias distintas, a aproximação entre elas se deu apenas com intenso debate nacional e processos maturacionais internos a cada uma. Segundo Rodrigues (2020, p. 82), “o primeiro trabalho acadêmico que vislumbrou o casamento entre CRE e ER foi publicado por João Décio Passos (2007)”, intitulado “Ensino Religioso: construção de uma proposta”. Vale ressaltar, porém, que, de acordo com essa mesma obra, o teólogo e padre salesiano Wolfgang Gruen, que, segundo Baptista (2015), foi o primeiro autor a ter uma reflexão inédita sobre o Ensino Religioso, já reivindicava na década de 70 explicitamente as Ciências da Religião como base epistemológica para o Ensino Religioso,



em parecer emitido ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (PASSOS, 2007, p. 61-62).

No Compêndio de Ciência da Religião (2013), importante marco acadêmico para a área, o Ensino Religioso já se encontra como Ciência da Religião Aplicada. Na Base Nacional Comum Curricular, afirma-se que “o conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2017, p. 436). E, mais recentemente,

em dezembro de 2018 foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas em Ciências da Religião (DCNs de CRE), pelo Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva (MEC/CNE/SE), com a Resolução no 5, de 28 de Dezembro de 2018. Esse documento de valor histórico é central para a consolidação de um Ensino Religioso reflexivo, escolar e de caráter laico. Mas é também marco que legitima a associação entre Ciências da Religião e Ensino Religioso, pois afirma esse componente curricular como área de aplicação das CRE e essa ciência como referência para a formação de profissionais da educação que pretendam o magistério do ensino sobre o fenômeno religioso (conhecimento religioso) nas escolas (RODRIGUES, 2020, p. 92-93).

Desse modo, consolida-se no território nacional, nos termos da legalidade, as Ciências da Religião (ainda que muitos passos práticos precisem ser dados) como a disciplina de referência para o componente curricular Ensino Religioso. Diante disso, determinados pressupostos epistemológicos e metodológicos das Ciências da Religião devem ser assumidos por parte do docente de Ensino Religioso, a fim de garantir a cientificidade dos estudos da religião. Três podem ser destacados: interdisciplinaridade, visto que “a questão interdisciplinar pode ser antevista na gênese da ciência da religião, considerando, ao seu modo, a proposição da necessária confluência de disciplinas como a história da religião, filosofia da religião, ciência da linguagem, filologia, ciências sociais e teologia” (RIBEIRO DA SILVA e SENRA, 2021, p. 26); a imparcialidade, entendida como “uma competência caracterizada pela isenção, distanciamento e suspensão de crenças e juízos da pessoa pesquisadora diante das pretensões de verdade e em relação ao objeto de pesquisa” (ibidem, p. 27); e agnosticismo metodológico, que se refere ao “reconhecimento das limitações das ferramentas críticas de análise para a justificação ou refutação da divindade” (ibidem, p. 27), o que implica na absoluta abstenção de juízo sobre a existência ou não de realidades extra-empíricas, mas simplesmente na apresentação das mesmas nos termos em que são apreçados pelas diversas religiões. A esses três, pode-se acrescentar ainda a abordagem comparativa das religiões, situando-a dentro do princípio da imparcialidade.

Além desses pressupostos, acoplam-se ao Ensino Religioso tarefas formativas específicas do contexto escolar, pois “o conhecimento, do ponto de vista pedagógico, destina-se à formação do sujeito, o que faz com que o ato de ensinar e aprender se torne



carregado de valores e finalidades que vão além da mera informação e da reprodução dos resultados alcançados pela ciência” (PASSOS, 2007, p.77). Enquanto as Ciências da Religião ocupam-se da investigação científica do fenômeno religioso em suas múltiplas manifestações a fim de ampliar o repertório heurístico da área, o Ensino Religioso deve ser capaz de fornecer aos estudantes condições para que tenham maior consciência do significado da religião para o indivíduo e a função que ela opera na sociedade. “Discernir o dado religioso e assumir posturas cidadãs perante suas manifestações e relações com as diversas dimensões da vida humana é uma habilidade essencial para a educação de indivíduos oriundos de qualquer credo, ou mesmo sem nenhum credo” (PASSOS, 2007, p. 78).

Por isso, além das competências gerais previstas para a educação básica, e as competências específicas do Ensino Religioso, a BNCC prevê que esse componente curricular deve atender a quatro objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2017, p. 436).

Esses objetivos podem ser alcançados a partir da abordagem plural característica das Ciências da Religião, junto aos seus pressupostos, somado ainda aos objetivos formativos que se acoplam ao Ensino Religioso enquanto componente curricular da educação básica. Diante disso, pode-se ainda questionar o que significaria situar o Ensino Religioso dentro de uma perspectiva decolonial, fazendo-se necessário, antes, compreender suas intuições e implicações.

3. Pensamento Decolonial

A história do pensamento decolonial, segundo Baptista (2016), remete a raízes que remontam há pelo menos dois séculos, quando, mediante a percepção de um antagonismo opressor entre colonizado e colonizador, pensamentos e atitudes de pessoas colonizadas se insurgiram contra a própria condição de forçada subalternidade. Como foge ao escopo deste trabalho fazer um resgate histórico do pensamento decolonial (cf. BAPTISTA, 2016), tentar-se-á aproximar do cerne de suas críticas: de que o fim da colonização histórica



alcançada pelo processo de independência política dos países dominados não significou descolonização¹⁰⁷ e início de uma era pós-colonial.

O colonialismo estendeu seus tentáculos opressores para além do domínio político ou econômico das nações subjugadas, configurando-se também como monopólio sobre as epistemes e os corpos marginalizados. Os saberes e configurações sociais do norte global se apresentaram como quadro referencial ao sul global. E o capitalismo contemporâneo, herdeiro e reprodutor dessa colonialidade, demonstrou grande capacidade de ressignificar globalmente exclusões via padrões hierárquicos de caráter epistêmico, racial/étnico, de gênero/sexualidade etc. Em outras palavras, o sistema de dominação se estendeu através de uma colonialidade do poder, do saber e do ser (BAPTISTA, 2016, p. 497-498; BALLESTRIN, 2013, p. 99-101):

Superando a discussão sobre determinação cultural/determinação econômica ou vice-versa, o M/C concebe que a colonialidade é um processo complexo. Por isso, a decolonialidade deverá enfrentar a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), tanto econômica quanto política; do saber/conhecer (LANDER, 2005), superando o eurocentrismo, com seu universalismo e visão de totalidade; a epistemologia do norte e sua geopolítica de produção científica, com seus mitos da neutralidade e objetividade; a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), a partir da questão de gênero, sexualidade, etnia, subjetividade; e da natureza, pela sua coisificação e redução a recurso (colonialidade ainda pouco desenvolvida pelo M/C). Essas colonialidades não podem ser pensadas e enfrentadas como se fossem separadas. Elas estão articuladas (BAPTISTA, 2016, p. 498).

Diante desse panorama, o enfrentamento das diversas colonialidades exige a adoção de uma desobediência epistêmica, ou seja, uma transformação de conhecimentos, práticas e atitudes a partir dos colonizados. Não significa uma exclusão ou negação das contribuições do pensamento moderno do norte global, mas de se negar subserviência a ele e de se imputá-lo à centralidade mundial. Assim, pode-se assumir que o pensamento decolonial é formado por “práticas epistêmicas contra-hegemônicas, advindas das margens, nas regiões constituídas de sociedades forjadas no bojo da opressão colonial e do imperialismo” (BORGES e SENRA, 2020, p. 3).

Nessa esteira, Borges e Senra (2010) abordam a possibilidade de se constituir Ciências da Religião em perspectiva decolonial, afirmando-a libertadora ao se interessar “por religiões marginais e seus elementos pré-modernos subsumidos na cultura brasileira

¹⁰⁷ Enquanto descolonização, com “s”, refere-se à “ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria” (BALLESTRIN, 2013, p. 108), decolonialidade, com o “s” suprimido, refere-se à proposta crítica do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), que afirma haver uma inter-relação intrínseca e indissociável entre a modernidade e a colonialidade. E aqui vale mais uma distinção conceitual: “O colonialismo refere-se à dominação econômica, política, militar, administrativa etc. A colonialidade é a permanência da dominação mesmo depois da libertação colonial, como forma de poder, através do saber e do ser” (BAPTISTA, 2016, p. 497).



e que podem ser aportes a um mundo mais justo” (BORGES e SENRA, 2020, p. 9). Do mesmo modo, pode-se discutir a viabilidade do Ensino Religioso em perspectiva decolonial e, assim situando-o, quais pressupostos se atrelariam a ele, e quais seriam as implicações para a sua prática docente.

4. Implicações para a docência de uma abordagem decolonial do Ensino Religioso

A BNCC tece importantes avanços em uma abordagem não eurocêntrica e não colonizadora no campo do fenômeno religioso, atribuindo ao Ensino Religioso a tarefa de “problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (BRASIL, 2017, p. 434). Prevê ainda que “a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida” (ibidem, p. 435).

Visibilizar saberes, práticas, vivências, cosmovisões, de povos subalternizados, em uma abordagem respeitosa, problematizando posturas discriminatórias, é um necessário primeiro passo para desconstruir relações opressoras, ressignificar ideias preconcebidas, reajustar o olhar e a escuta para reaprender a ver e a ouvir epistemes marginalizadas. Pozzer (2022) admite passos favoráveis dados nesse sentido pela BNCC:

A decolonialidade do saber do componente curricular ER implica conceber a educação em uma perspectiva intercultural, capaz de reconhecer o ser humano em sua integralidade, potência e conexão com o mundo da vida e a natureza em suas múltiplas possibilidades, contradições e interações. Deste modo, a proposta de ER da BNCC, mesmo com seus limites, é uma diretriz que abre fendas nas estruturas e imaginários que historicamente sustentaram concepções e práticas sociais e escolares que invisibilizam saberes, identidades, formas de crer e viver.

Por fim, consideramos que o ER pode contribuir com a ampliação de compreensões contra hegemônicas e fomentar perspectivas dialógicas em processos formativos formais de educação na escola pública, desde que, ele próprio, não seja reduzido ao papel reificador do humano, incapaz de problematizar representações sociais preconceituosas sobre o *outro* e de reconhecer o respeito às distintas identidades, espiritualidades e alteridades (POZZER, 2022, p. 257).

Diante do horizonte teórico apresentado, contudo, pode-se acrescentar outra implicação de uma abordagem decolonial do Ensino Religioso: a consciência política por parte do docente das históricas relações de poder assimétricas constituídas. O que significa ser indígena no Brasil, diante das ameaças à sua existência, ao território com o qual interagem e no qual vivem e convivem, diante do menosprezo às suas epistemes? O que significa reconhecer-se como umbandista ou candomblecista no Brasil, tradições



religiosas afro-brasileiras cujos membros compõem em média 2% da população nacional, mas são vítimas de 62% dos casos de intolerância religiosa? (G1, 2020; UOL, 2022)

O pensamento decolonial implica na aproximação das narrativas subalternizadas através dos próprios textos, orais e escritos, dos povos marginalizados. Algumas experiências somente podem ser acessadas pelo desvelamento a partir de dentro, de quem as experimenta: dores que somente podem ser reveladas por aqueles que as sentem. Nesse sentido, a literatura negra, indígena, feminista, LGBTQIA+, entre outras, precisam ser acessadas. No caso específico do Ensino Religioso, faz-se necessário visibilizar as próprias narrativas dos povos indígenas e dos adeptos de religiões afro-brasileiras: seus mitos, ritos, costumes, indumentárias, crenças, cosmovisões, sentidos do viver e do morrer etc.

Há, atualmente, crescente produção epistêmica nesse sentido. Apenas para ficar em alguns exemplos: em tradições indígenas, Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), Kaka Werá Jecupé (2020) e Daniel Mundukuru (2009); em Tradições Africanas, Nei Lopes e Luiz Antonio Simas (2020), Mario A. Silva Filho (2021), Patrício Carneiro Araújo (2019). Certamente, não se trata de negligenciar outras produções científicas da área, excluí-las, minimizá-las, ou mesmo diminuir sua presença. As contribuições de cientistas da religião, antropólogos, sociólogos, entre outros, são inegociáveis. Porém, uma perspectiva decolonial pode usufruir da dialogicidade já nas primícias do trabalho pedagógico, desde sua fundamentação teórica. Assim, certamente, o gradual desmantelamento das estruturas hierárquicas de exclusão que atravessam a colonialidade começa a se consolidar no território pedagógico do Ensino Religioso.

5. Considerações Finais

O Ensino Religioso, compreendido dentro do campo de aplicação das Ciências da Religião, assume pressupostos inerentes à sua disciplina de referência, como a interdisciplinaridade, a neutralidade, o agnosticismo metodológico e a abordagem comparada. A estes, soma-se tarefas formativas que são próprias da Educação Básica, uma vez que se tem a intenção de formação do cidadão, com dimensões valorativas necessárias à vida em sociedade.

Em perspectiva decolonial, visando à criticidade quanto aos tentáculos opressivos da colonialidade e à sua transformação, o Ensino Religioso implica na consciência política por parte do docente das históricas relações de poder assimétricas constituídas. A partir disso, assume o compromisso de reverberar narrativas subalternizadas, no intuito de ressignificar relações e ideias preconcebidas sob o critério da equidade.

Referências



ARAÚJO, Patrício Carneiro. *Candomblé sem sangue?* Pensamento ecológico contemporâneo e transformações rituais nas religiões afro-brasileiras. Curitiba: Appris, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai.-ago./2013.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. *REVER: Revista de Estudos da Religião*, v. 15, n. 2, p. 107-125, 2015.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Pensamento decolonial, teologias pós-coloniais e teologia da libertação. *Perspectiva Teológica*, Belo Horizonte, v. 48, n. 3, p. 491-517, set.-dez./2016.

BORGES, Ângela Cristina; SENRA, Flávio. Epistemologias marginais: Ciências da Religião em perspectiva descolonizadora e intercultural. *Reflexão*, v. 45, p. 1-16, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em 11/09/2023.

BRASIL. *Lei n. 9475/97, 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/19475.htm. Acessado em 11/09/2023.

G1. *50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha*. 2020. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>. Acessado em 25/10/2022.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso nas legislações. In: JUNQUEIRA et al (org.). *Compêndio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOPES, Nei e SIMAS, Luiz Antonio. *Filosofias africanas: uma introdução*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.



MUNDUKURU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. São Paulo: Global, 2009.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção Temas do Ensino Religioso)

POZZER, Adecir. Ensino Religioso na BNCC e (De)colonialidade do Saber na Escola Pública. *Numen*, v. 25, n. 2, 2022.

RIBEIRO DA SILVA, Maurílio. *Ciências da religião no Brasil: debate epistemológico a partir do estudo religiográfico da produção docente nos Programas de Pós-Graduação em Ciências da Religião no Brasil*. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

RIBEIRO DA SILVA, Maurílio; SENRA, Flávio. Ciência da Religião: uma disciplina. *Estudos de Religião*, v. 35, n. 3, p. 9-32, 2021.

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. *Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, p. 77-77, 2020.

SILVA FILHO, Mario Alves. *Religião Afro-Brasileira*. São Paulo: Lafonte, 2021.

UOL. *Denúncias de intolerância religiosa triplicam em 5 anos no estado de SP*. 2022. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/04/18/intolerancia-regiliosa-estado-de-sao-paulo-umbanda-candomble-evangelicos.htm>. Acessado em 25/10/2022.



ESCREVIVER OS CORPOS INFANTIS E ADOLESCENTES NEGROS DEBATENDO NOVAS PRÁXIS PARTINDO DA ORALIDADE E ORALITURA, DESAFIOS PARA O COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO

Claudete Beise Ulrich¹⁰⁸

Geisa Hupp Fernandes Lacerda¹⁰⁹

Edeson dos Anjos Silva¹¹⁰

Resumo: A presente comunicação é resultado da leitura e dos diálogos dos contos do livro Olhos D'Água da escritora Conceição Evaristo, realizado pelo grupo de pesquisa Religião, Gênero, Violências: Direitos Humanos da Faculdade Unida de Vitória. Objetiva-se refletir sobre o escrever dos corpos-infantis-adolescentes negros, a partir do conceito escrevivência cunhado pela escritora mencionada. O conto "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos" articula o diálogo em torno das infâncias negras (pretas e pardos), apresentando desafios para o Componente Curricular Ensino Religioso. Necessário se faz a decolonialidade dos currículos europeizados e a inclusão de novos saberes/conhecimentos que os corpos infantis e adolescentes negros e pardos trazem de suas experiências sociais, culturais e religiosas cotidianas. A oralidade e a oralitura são ferramentas didático-pedagógicas que desafiam o repensar os currículos e os saberes-fazer docentes, numa prática antirracista e inclusiva do respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira.

Palavras-Chave: corpos-infâncias-adolescentes negros; escrevivência; oralidade e oralitura; Conceição Evaristo; Componente Curricular Ensino Religioso.

¹⁰⁸ Doutora e mestra em Teologia (Faculdades EST). Pós-doutorado em História (UFSC), Estágio-Pós-doutoral em Educação (UFES). Graduada em Teologia (Faculdade EST) e Licenciada em Pedagogia (UDESC). Professora no curso de graduação de Teologia, na Licenciatura em Ciências das Religiões e no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Ciências das Religiões na Faculdade Unida de Vitória-ES. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências das Religiões da Faculdade Unida. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Religião, Gênero, Violências: Direitos Humanos/FUV. Contato: claudete@fuv.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9830-3768>

¹⁰⁹ Graduanda em psicologia na Faveni/ES. Mestra em Ciências das Religiões (FUV). Professora no Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC), no curso de licenciatura em Pedagogia, professora coordenadora do grupo de Iniciação Científica "Infância, vulnerabilidade e racialização (UNESC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Religião, Gênero, Violências: Direitos Humanos/FUV. Contato: ge.lacerda@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8619-6144>

¹¹⁰ Doutorando em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Ciências das Religiões Faculdade Unida de Vitória (FUV). Professor de matemática da Rede Estadual do Rio de Janeiro (Seeduc) e do Sistema de Ensino Contemporâneo (SEC). Licenciado em Pedagogia. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Religião, Gênero, Violências: Direitos Humanos/FUV. Contato: edeson.anjos@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7915-7665>



1. Para iniciar a conversa... Um pouco da escrita de nós

A pesquisa que apresentamos tem como proposta dialogar e refletir sobre a ótica dos corpos infantis e adolescentes negros (pretos e pardos), mulheres, mães, em torno da perspectiva da *escrevivência* de Conceição Evaristo (2016), a partir do livro *Olhos D'Água*. As leituras têm produzido discussões articuladas e aprofundadas no Grupo de Estudos e Pesquisas Religião, Gênero, Violências: direitos humanos (REGEVI) da Faculdade Unida de Vitória/FUV. A escritora Conceição Evaristo em entrevista para Beatriz Hermínio afirma que o termo *escrevivência* traz a junção das palavras "escrever e vivência", mas a força de sua ideia não está somente nessa aglutinação; ela está na genealogia da ideia, como e onde ela nasce e a que experiências étnica e de gênero ela está ligada, explicou a escritora e educadora. "A *escrevivência* não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade." (HERMINÍO, Instituto de Estudos Avançado da Universidade de São Paulo, 2022)

O REGEVI neste processo de produção - reflexão vem articulando e evidenciando a partir do referencial teórico a necessidade de uma nova episteme na academia que fomenta pesquisas em torno das vivências daqueles que são rotulados como minorias, mas que na verdade, são minorizados: infâncias negras, mulheres negras, homens e mulheres transsexuais todo corpo que foge da heteronormatividade e é negligenciado, invisibilizado sendo ocultado e descartado em nossa sociedade.

Outrossim, a *escrevivência* é um termo cunhado pela intelectual negra Conceição Evaristo (2016), para confrontar a lógica colonial como pensamento eurocentrado, que foi construído e difundido em nossa sociedade, possibilitando que ditos maioria reproduza a ótica de opressão, através do racismo, machismo, desigualdades sócio-econômicas, invisibilizando os sujeitos com os corpos negros (pretos e pardos) e suas subjetividades.

Sendo assim, a *escrevivência* ao contrário de debruçar numa perspectiva do saber historicamente acumulado produzidos em sua maioria por homens brancos, visa confrontar a colonialidade, movendo o resgate do conhecimento oral, tecendo em tramas, novas narrativas para um novo fazer- saber na ótica do conhecimento, acionando o pensamento decolonial, combatendo o epistemicídio Aparecida Sueli Carneiro (2005), aponta, também, o epistemicídio como racismo epistêmico, instrumento potencializador para difundir as narrativas raciais de hierarquia.

Neste processo a *escrevivência* Evaristo (2009) traz à superfície o incômodo, as vozes – falas que não ecoam cantigas para ninar a casa grande, as vozes falas tecem novas tramas para incomodar os sonhos dos injustos. Diante dessas provocações e de tantas outras é que nós através do conto "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos", contido na obra de Conceição Evaristo "Olhos d'Água", iremos articular o debate, o diálogo de



infâncias negras (pretos e pardos), apresentando desafios para o Componente Curricular Ensino Religioso.

2. As Infâncias contidas em Zaíta

Mas hoje vai ter que fingir que preto é sua cor favorita. (Emicida)

Conceição Evaristo (2016), no conto "Zaíta, esqueceu de guardar os brinquedos" (p.45-48) resiste a uma lógica de negação de direitos básicos. Zaíta vive uma infância periférica, com apego às figurinhas de uma forma especial, a de florzinha em meio as tampinhas e palitos de fósforos riscados.

Conceição Evaristo (2016), também, traça uma descrição sobre as infâncias que resistem ao caos das desigualdades de gênero, raça-cor, modelos econômicos, vida periférica entre outros fatores. Estes processos demonstram a necessidade de tratar o termo no plural, pois estes quesitos, infelizmente, modelam desde tenra idade a visão de ser e estar no mundo enquanto sujeito histórico e cultural.

O professor Renato Nogueira e Marcos Barreto (2019) em estudos referente às infâncias dentro do processo de uma afro-perspectiva referem a nomenclatura "Infância Ubuntu", como proposta de infanciarizar, que significa resistir ao esquecimento da Infância, não morrer para uma lógica adultocêntrica, onde, principalmente em lugares periféricos, com tantas violências, desigualdades as infâncias geralmente em maiorias negras (pretos e pardos), são brindadas em seu cotidiano o direito de "NÃO SER", pelas necropolíticas do cotidiano.

O processo de transformar tampinhas, papéis, entre objetos em grandes coisas, como Zaíta o faz, faz com que as infâncias em seu imaginário criativo transformam "o nada" em grandes milagres em consonância com Kramer (2007). Estas criações inventivas fazem resistir ao não direito de viver os corpos infantis negros. O brincar criativo e o sorrir são atos de resistência.

Os corpos infantis negros (pretos e pardos) são templos, territórios, que enfrentam as necropolíticas do cotidiano, as mazelas das violências físicas, psicológicas e simbólicas. Assim, os corpos infantis negros (pretos e pardos) é um corpo silenciado, abafado, ocultado sem direito a afeto, desde de tenra idade.

Os corpos negros infantis pela ótica do racismo é um corpo que enfrenta o trabalho infantil, corpo da infância negra sem nome, sem identidade. Desta forma, não podemos esquecer que na ótica da colonização/ diáspora africana/da população advinda do tráfico de escravos $\frac{1}{4}$ eram crianças, ao completar 04 anos de idade já trabalhavam em lavouras, perdiam a proteção familiar ao se tornar produto de venda, seus nomes, ao longo da história a precariedade de alimentação, higiene e saúde.



Diante da relevância da temática é que nós enquanto professores/as pesquisadores/as pensamos em contribuir na reflexão e o que nos motiva a produzir, debater, dialogar temas tão fundamentais e essenciais para entender as mazelas que atravessam muitos dos/as minorizados/as, especialmente pessoas negras e de tradição religiosa africana ou afro-brasileira. É fundamental refletir sobre a importância de uma prática pedagógica que contemple elementos históricos, sociais, culturais e religiosos, a partir do cotidiano dos/as alunos/as, para que os/as mesmos/as percebam a importância de uma educação que faça sentido e provoque transformações.

Sendo assim, podemos ter a perspectiva que os corpos negros (pretos e pardos) são entregues às necropolíticas do cotidiano, são corpos desvalorizados, silenciados. “[...] Nesse caso, a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é “descartável” e quem não é” (Mbembe, 2018, p.135).

Conceição Evaristo (2016) faz uma ponte entre as infâncias negras (pretas e pardos) periféricas e as mães negras periféricas, demonstrando que a possível compreensão, não no sentido de concordar, dessas mazelas com estudos de interseccionalidade (gênero, raça-cor, sócio-econômicas) apresenta múltiplas desigualdades nos corpos. Na mesma perspectiva Arroyo (2012) nos aponta que os corpos são precarizados, destinados à fome, à miséria e à dominação, são corpos ameaçados da morte cotidiana.

Em meio a tantas dores provocadas pela desigualdade, Zaíta (personagem criança do conto de Conceição Evaristo no livro Olhos D’Água) desejava achar figurinha de flor que havia perdido, então sai andando entre becos e vielas da comunidade para resistir-infancializar, em meio as violências, em busca da figurinha flor, a menina cuja infância foi e é alvejada.

Zaíta virou a caixa, e os brinquedos se esparramaram, fazendo barulho. Bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados. Mexeu em tudo, sem se deter em brinquedo algum. Buscava insistentemente a figurinha, embora soubesse que não a encontraria ali. No dia anterior, havia recusado fazer a troca mais uma vez. A irmã oferecia pela figurinha aquela boneca negra, a que só faltava um braço e que era tão bonita. Dava ainda os dois pedaços de lápis cera, um vermelho e um amarelo, que a professora lhe dera. Ela não quis. Brigaram. Zaíta chorou. À noite dormiu com a figurinha-flor embaixo do travesseiro. De manhã foram para escola. Como o quadrinho da menina-flor tinha sumido? (EVARISTO, 2016, p.45).

[...]

Zaíta seguia distraída em sua preocupação. Mais um tiroteio começava. Uma criança, antes de fechar violentamente a janela, fez um sinal para que ela entrasse rápido em um barraco qualquer. Um dos contendores, ao notar a presença da menina, imitou o gesto feito pelo garoto, para que Zaíta procurasse abrigo. Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor... Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas



desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí um minuto tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão. A outra menina seguia aflita à procura da irmã para lhe falar da figurinha-flor desaparecida. Como falar também da bonequinha negra destruída? Os moradores do beco onde havia acontecido o tiroteio ignoravam os outros corpos e recolhiam só o da menina. Naíta demorou um pouco para entender o que havia acontecido. E assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo: — Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos! (EVARISTO, 2016, p. 48).

A menina Zaíta representa um corpo ameaçado pela violência imoral contra a vida de crianças pobres e negras. Ela é um corpo-infância alvejado como tantas outras, virando estatísticas, números frios, tirando da mãe preta o direito de ser mãe e ao mesmo tempo furtando o direito de vivenciar o luto, mesmo assim elas lutam, resistem e persistem diante as injustiças. Os corpos-infâncias negras (pretos e pardos) problematizam a pedagogia, a docência, a religião e demais instituições sociais, demonstrando a urgência de retirar estes corpos-infâncias do ocultamento/apagamento e do silenciamento, buscando entender, compreender, não no sentido de aceitação, os motivos que a família, a cor negra e a classe social pobres são tão agredidas?

Neste sentido, entendemos que as infâncias foram negadas aos corpos negros (pretos e pardos) desde o período da escravização. Reconhecemos que por muitos anos as infâncias não eram e não são, muitas vezes, consideradas nem mesmo dentro da educação e tampouco no Componente Curricular Ensino Religioso.

Os estudos de Philippe Ariès (1978) referente à infância em tempos remotos era caracterizada como adulto em miniatura, porém convém pensar que as infâncias negras (pretos e pardos) são consideradas adultos em miniaturas até os dias atuais, inclusive no extermínio dos corpos infantis como Zaíta, Miguel, Ágata entre tantos outros nomes que são assassinados antes de atingirem a maioridade.

É urgente dar voz-fala aos/às silenciados/as. Os corpos-infâncias e adolescentes nem sempre se resumem numa lógica cultural, social, religiosa colonial. É fundamental mover uma construção epistemológica e ética dos corpos, como território sagrado que enfrenta as violências do cotidiano e tem o direito do bem viver, combatendo os discursos e amarras da colonialidade.



3. Os corpos infâncias e o/a docente no Ensino Religioso: Escrever é preciso!

[...]Quando pessoas viram coisas, cabeças viram degraus. (Emicida)

A obra *Olhos D'Água* de Conceição Evaristo (2016) é um marco referencial para tecer novas epistemologias e práticas pedagógicas dentro do cenário educacional e principalmente no âmbito da sala, questionar o currículo eurocentrado, que tem negado a ocorrência das religiões africanas e afro-brasileiras (ULRICH, LACERDA, SILVA, SCHUBERT, 2022, p. 105-119). É necessário partir das *escrevivências* das narrativas sociais, principalmente na interface das infâncias.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 1999, p.14).

Pensar em infâncias negras (pretos e pardos) é fundamental dentro do processo formativo tanto inicial e continuada dos cursos em Licenciatura em Ciências das Religiões, essas demarcações para abrir possibilidades epistemológicas decoloniais, são de suma relevância, principalmente fazendo o atravessamento da lei nº 10.639 de 2003.

É necessário realizar um enfrentamento para repensar o currículo embranquecido e europeizado. Novos materiais didáticos precisam ser construídos e a configuração de novos saberes são possíveis. A história, a cultura, a memória e a pedagogia podem ser articuladas frente à necessidade de uma educação que valorize a epistemologia negra, pensando e repensando o ensino das infâncias, principalmente os aspectos de identidades, dialogismos e alteridades contidas na Base Nacional Curricular Comum contidas no Ensino Religioso (BRASIL, 2018).

É fundamental que cursos de licenciaturas tencionem a necessidade de rever as formas de conhecimentos produzidos e muitas vezes reproduzidos, fomentando o pensar nas infâncias negras (pretos e pardos). É fundamental mergulhar nos conhecimentos/saberes ancestrais, articulando a chegada da literatura negra, dos intelectuais antirracistas. É necessário valorizar a práxis docente emancipadora a “oralidade”, que foca o conhecimento oral na literatura. “Os saberes na narrativa decolonial propõem revisitar e desenhar novas possibilidades de currículo, colocar a interculturalidade como pauta relevante para que outras histórias e culturas silenciadas ganhem visibilidade no trabalho docente.” (LACERDA, SILVA, ULRICH, 2021, p. 13)



4. Para não concluir... é sim escrever!

Neste momento, faremos algumas considerações, por isso, por ora, encerraremos nossa escrita demonstrando o quanto o racismo está enraizado em nossa sociedade. E, por ser um tempo em que ainda choramos pelas infâncias perdidas de João Pedro, Miguel, Zaíta, Agata e tantas outras ceifadas pela logística do racismo cruel plantado e implantado na sociedade brasileira, cujos os processos de colonização se fizeram e se refazem com constância, de modo perverso.

Portanto, é necessário enfrentar o currículo embranquecido que requer - faz-se necessário novos - outros materiais didáticos e configuração de novos saberes possíveis em que a história, a cultura, a memória e a pedagogia possam ser articuladas frente à necessidade de educação da epistemologia negra.

Salientamos que o Componente Curricular Ensino Religioso necessita ser trabalhado a partir de uma perspectiva de decolonialidade, deixando emergir os corpos das infâncias e adolescências negras, com a sua cultura e sua história. A sua religião necessita ser aprendida e respeitada, como parte da diversidade religiosa brasileira. Outrossim, articulamos que é fundamental o estudo da Base Nacional Curricular Comum do Componente Curricular Ensino Religioso, transversalizando com a Lei 10.639 de 2003. Frisamos, no entanto, que a BNCC tem sido alvo de críticas no que tange a propostas que envolvem diversidade e pluralidade.

As infâncias negras devem ser representadas, seus corpos devem ter direitos ao bem viver, a esperançar e a continuar a escrever suas histórias, suas vivências religiosas. Posto isto, é necessário que o corpo docente esteja vinculado ao processo de descortinar novas práxis, partindo da decolonialidade. O saber em uma lógica antirracista necessita ser vinculado de múltiplas formas, no livro, na oralidade, no saber ancestral, nos mitos, nas músicas, na escrevivência, na oralidade e na oralitura. Necessário se faz um corpo decolonial coletivo que nutre o cognitivo e o físico, não deixando se engessar por uma lógica curricular eurocentrada, para um outro mundo possível, onde Zaíta e outras crianças e adolescente possam brincar livremente.

Referências

ARIÉS, Philippe. *História social da infância e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARROYO, M. G. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019. 253 p.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília, Ministério da Educação, 2018.



BRASIL. *Lei nº10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: 9 janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 03 set. 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339 f. Tese de Doutorado em Filosofia da Educação. FE/USP, São Paulo, 2005.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*. v.13, n.25, p. 17-31, 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 31 ago. 2023.

EVARISTO, Conceição. *Olhos D'Água*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Grupo%20de%20Estudos/7.%20EVARISTO,%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20-%20Olhos%20dagua.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

HERMINIO, Beatriz. *A escrivência carrega a escrita da coletividade*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 03/10/2022. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>. Acesso em: 02 set. 2023.

LACERDA, Geisa Hupp Fernandes; SILVA, Rayner Raulino; ULRICH, Claudete Beise . Formação docente e infâncias: construindo uma práxis antirracista nos desenhos da formação inicial e continuada. *Revista Cocar, [S. l.]*, v. 15, n. 33, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4334>. Acesso em: 4 set. 2023.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricléia Ribeiro do (orgs). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Apresentação Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999. 204p.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infanciação, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.-dez, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/childphilo/v14n31/1984-5987-childphilo-14-31-00625.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.



ULRICH, Claudete Beise; LACERDA, Geisa Hupp Fernandes, SILVA, Edeson dos Anjos; SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro. Diáspora africana, ancestralidade e a tradição religiosa dos Candomblés: (en)cruzilhadas a conhecer. *Revista Identidade*, São Leopoldo, v. 27, n. 1, p. 105-119, jan./jun.2022. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/2067/1694. Acesso em: 03 set. 2023.



GLOBALIZAÇÃO E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS ENQUANTO (RE)PRODUTORES DE COLONIALIDADES A NEOCOLONIALIDADE NA/DA EDUCAÇÃO

Suzan Alberton Pozzer¹¹¹

Resumo: Este artigo discute como a colonialidade foi sustentada ao longo dos séculos, mantendo a subordinação dos povos colonizados ao imperialismo colonizador. É uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Anibal Quijano, Immanuel Wallerstein, Walter Dignolo e Aimé Césaire que, a partir dos quais, analisa a colonialidade presente nas políticas internacionais através dos organismos globais, os quais determinam as agendas para o mundo ocidental e regulam as políticas econômicas e sociais a nível internacional. Apesar dos discursos, os efeitos das políticas regulatórias se mostram divergentes quando aplicadas em países historicamente colonizados em relação ao dos colonizadores. A globalização, juntamente com ideais neoliberais foi forte aliada para expansão do sistema mundo moderno/capitalista e com suas políticas hegemônicas, instituiu um novo tempo/espço para a colonialidade: a neocolonialidade, a qual impacta sobremaneira no campo educacional e, por consequência, no estudo sobre as religiões.

Palavras-chave: Colonialidade; neocolonialidade; Organismos Internacionais; Globalização.

1. Introdução

O sistema exclui e culpabiliza, criminalizando o excluído, liberando de culpa os demais, os integrados, em especial as cúpulas dominantes, legitimando seus comportamentos, suas estratégias econômicas e privilégios. (BEINSTEIN, 2021)

O poder de um povo sobre outro é uma dinâmica que acompanha a humanidade há muitos séculos. A invasão das Américas foi fator histórico decisivo para o mundo como o conhecemos hoje. Foi necessário mobilizar razões suficientes para justificar as práticas colonialistas aplicadas aos povos latino-americanos. Os pretextos utilizados reverberam até na atualidade por meio da colonialidade, segundo Aníbal Quijano, perpetuando ideias sobre “raças” superiores e inferiores, gerando divisões ideológicas e amplificando o poder heteronômico nos territórios invadidos/colonizados.

¹¹¹ Doutoranda pela Universidade de Salamanca/ESP. Mestre em Educação pela UFSC. Psicóloga clínica e perita judicial. Contato: suzanalberton@hotmail.com.



A colonialidade fomenta o convencimento de que no “novo mundo” os “selvagens desalmados”, não sabiam gerenciar as terras e precisavam ser civilizados. Primeiro foi necessário derrubar os corpos, para poder penetrar nas matas. Porém, ao mesmo tempo em que os povos originários eram mortos, morria junto a civilidade do europeu. Conforme Césaire (1978, p. 03), a colonização foi capaz de “descivilizar o colonizador”. A ambição violenta e a proliferação do ódio racial, traduzido na colonialidade do ser e do poder, fez da colonização um processo de “asselvajamento” dos colonizadores. Processo que não mais se findou, apenas mudaram-se as formas.

O racismo enquanto expressão da colonialidade do ser, torna ações inaceitáveis em aceitáveis, amenizando a culpa do colonizador, que se autoriza permanecer em processos violentos. Neste sentido, a história tem mostrado que a violência perpetrada em corpos negros, é “mais aceitável” pelos colonizadores que em corpos brancos. Exemplo disso foi o nazismo, que segundo Césaire (1978), assume um caráter colonial, já que nasce nas entranhas dos processos coloniais. A brutalidade que movimentou/a o colonialismo sobre os corpos negros e indígenas, não causou o mesmo choque que o nazismo violando corpos brancos europeus.

Surpresa e indignação. E as pessoas dizem: “Que estranho! Mas, Ah! É o nazismo, vai passar! E esperam e esperam; e se mantêm caladas diante da verdade: que é uma barbárie, mas a barbárie suprema, aquilo que coroa, aquilo que resume o caráter cotidiano das barbáries; **que é nazismo, sim, mas que antes de serem vítimas, foram cúmplices; que esse nazismo, toleraram antes de sofrê-lo; absorveram-no, fecharam seus olhos e o legitimaram, porque, até então, havia sido aplicado apenas a povos não europeus; cultivaram esse nazismo, ele é sua responsabilidade;** e ele gotejava, escorria, penetrava antes de engolir em suas águas avermelhadas, por todas as fendas, a civilização ocidental e cristã (CÉSAIRE, 2020, p. 18) (*grifos nossos*).

O autor retrata com dureza e profundidade as consequências da naturalização da brutalidade perpetrada através das invasões dos territórios e populações africanas e americanas. Povos, culturas, espiritualidades, vidas e riquezas dizimadas no mais profundo de suas existências. Uma violação irreparável que destituiu inúmeros povos do direito de viver e habitar a diversidade de suas existências. Tal brutalidade, justificada pela igreja e convencionalmente aceita pelos colonizadores europeus, passou a compor suas visões sobre o outro, enquanto um ser inferior, um ser “sem valor”.

Certamente a experiência do nazismo foi um duro golpe contra o próprio colonizador, porém, não o suficiente para construção de uma consciência capaz de promover uma mudança estrutural nas relações internacionais. Apesar do tema “descolonização” ser pauta da ONU desde 1960¹¹², o foco dos trabalhos é voltado para a

¹¹² De acordo com o Centro Regional de Informações para a Europa Ocidental, “Quando as Nações Unidas foram fundadas em 1945, cerca de 750 milhões de pessoas (quase um terço da população mundial) vivia em territórios colonizados. Hoje, menos de 2 milhões de pessoas vivem sob o domínio colonial nos 17



independência das colônias, sem considerar os impactos do processo colonial ou interesse em reparar os danos causados por tal processo. As colônias seguem seus caminhos de “independência” após serem saqueadas de tudo, inclusive da dignidade. A decolonialidade é um processo de restauração da própria identidade para o colonizado, mas também um processo de reconhecimento das violências do colonizador, de sua falta de humanidade e civilidade.

Esta autodefinição de superioridade, autoriza o europeu a ações que considera mais apto a desempenhar do que os povos colonizados, como a administração e propriedade de territórios e riquezas naturais.

2. Neocolonialismo e a condição humana

Na atualidade é crescente o neocolonialismo que, de forma predominante, influencia, quando não define, as múltiplas facetas das relações internacionais. Enquanto que no período colonial havia um interesse no domínio territorial, exploração das colônias como sua propriedade, a neocolonialidade, apesar da “independência” das nações colonizadas, mantém-se através da ampla exploração comercial, tanto de *comodities* quanto de mão-de-obra barata e consumo dos bens manufaturados pelas multinacionais, geralmente com suas sedes em território dos países colonizadores.

Segundo Nayar (2015), o neocolonialismo nas antigas colônias é promovido pelas elites. Elas que determinam os rumos do poder econômico, da produção intelectual, por uma ocidentalização dos conhecimentos, da cultura, com o apagamento das culturas locais, direcionam os debates, as influências políticas e ações dos governos e instituições. De modo geral, controlam o fluxo de ideias e ações do sistema global (ou pelo menos ocidental-capitalista).

Semelhante ao colonialismo dos Sec. XV e XVI, caracterizado pela exploração de recursos naturais e minerais de colonizadores europeus nas Américas, o neocolonialismo é um processo de dominação política e econômica instituída entre os Séc. XIX e XX pelas potências capitalistas, como Estados Unidos, Reino Unido, França e Itália sobre a África, Ásia, América Latina e Oceania.

Assim como o colonialismo aprofundou seus domínios através da colonialidade, fragilizando as identidades culturais, sociais, religiosas, de modo a modelar a subjetividade humana aos interesses dos dominadores (QUIJANO, 1992; MIGNOLO,

territórios autónomos existentes. A onda de descolonização, que mudou a face do planeta, nasceu com a ONU e representa o seu primeiro grande sucesso como Organização mundial”. Disponível em: <https://unric.org/pt/descolonizacao/>. Acessado em 05/09/2023.



2005), a neocolonialidade pode ser considerada uma extensão do neocolonialismo aplicado em nível global, por dentro dos Organismo Internacionais.

Na mesma direção da colonialidade do ser, do poder e do saber (QUIJANO, 1992), porém de maneira mais específica, a neocolonialidade é a submissão da condição humana ao sistema mundo moderno, considerando as condições já estabelecidas pela colonialidade. Assim, a neocolonialidade está presente nos organismos Internacionais que irão compor (mais cedo ou mais tarde) os sistemas que organizam o Estado, como o sistema econômico, educacional, financeiro, político, jurídico. Ao se submeterem às regras estabelecidas por estes organismos, cada país passa a replicar os ideais hegemônicos (neoliberais/coloniais) determinados para manutenção do sistema mundo moderno/capitalista (WALLERSTEIN, 1974a, 1974b).

O domínio sobre outros povos garantiu a expansão do sistema mundo moderno, bem como a concentração de riquezas e de poder. Entretanto este sistema precisa ser mantido em pleno desenvolvimento. Ou seja, a forma como o sistema mundo moderno se constituiu não permite igualdade entre as nações, mas o domínio de umas sobre outras. Em outras palavras, as desigualdades mantêm o sistema, e o sistema mantém as desigualdades.

Além da expansão do capitalismo, houve também um grande impulsionamento da globalização, movimentos que se retroalimentam. Apesar da migração de homens e mulheres ser uma prática desde os povos primitivos que foram se deslocando pelo planeta, é a partir das grandes navegações (sec. XV) que o processo de globalização tem se espreado e aumentando o controle das políticas econômicas e comerciais de todo o globo, recentemente mais perceptível após a segunda guerra mundial.

Embora alguns autores defendam que a globalização é algo novo (BERGESEN, 1980), outros afirmam que a ideia de novidade é uma forma de manter padrões antigos de exploração e dominação, como ocorreu durante a expansão europeia do século XV (BATISTA JÚNIOR, 1997).

De acordo com Nayar (2015, p. 86), a globalização, para os estudos pós-coloniais, é uma versão do imperialismo. O autor afirma que existem vários indicativos da atuação de uma dinâmica imperialista por meio da globalização. Primeiro pela circulação de mercadorias (que vão desde comidas, até moda e entretenimento) que, em sua maioria, são fabricadas por empresas de países desenvolvidos em países subdesenvolvidos. O segundo ponto, é a exploração de mão de obra de trabalhadores de países de Terceiro Mundo, sobretudo, em nações asiáticas, por empresas do Primeiro Mundo¹¹³. Outro indicativo é a sobreposição de um imperialismo cultural sobre as culturas locais, em que estas são apagadas lentamente em favor dos produtos do chamado “Primeiro Mundo”. Em

¹¹³ A classificação de “Primeiro” e “Terceiro Mundo”, são termos utilizados pelo autor (NAYAR, 2015).



outro indicativo, o autor aponta para a exploração dos recursos naturais dos países subdesenvolvidos pelos países desenvolvidos, (prática comum dos processos colonialistas). Por fim, afirma que as políticas econômicas e sociais globais são determinadas por “tratados, injunções, decisões e ameaças veladas vindas de fora do estado-nação. Ou seja, as economias nacionais estão sujeitas a mudanças dentro do sistema e da política econômica global”¹¹⁴. Segundo Nayar (2015), para os países colonizados (pós-coloniais) a globalização é a antítese do processo de descolonização.

Boaventura de Sousa Santos (2011) sintetiza bem a desigualdade gerada nas relações estabelecidas entre produção de bens e serviços e o desfrute dos mesmos entre países ricos e pobres:

Se para alguns ela [a globalização] continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade, capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema, já que no seu bojo transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial, enquanto a retórica do progresso e da abundância se torna em realidade apenas para um clube cada vez menor de privilegiados (SOUSA SANTOS, 2011, p. 53).

Para a manutenção dos privilégios adquiridos pelos países ricos e aliados, são tecidos acordos políticos, econômicos e comerciais que garantem a este grupo seletivo a manutenção do *establishment* e suas vantagens. Além de acordos entre este pequeno grupo, os meios de comunicação e redes sociais, que, em geral, servem aos interesses imperialistas, ditam, incansavelmente, o conteúdo que deve permear o pensamento ocidental, suas verdades e falsas utopias.

Se, conforme mencionado anteriormente, o colonialismo trouxe uma divisão entre “nós” e “eles”, a geopolítica nascida na guerra fria, trouxe a polarização entre o modelo americano (capitalista) e soviético (socialista). Tal divisão favoreceu a criação de alianças (econômicas, políticas e militares) estabelecidas por ambos os modelos. Os EUA criaram organizações internacionais e alianças que garantiram a reconstrução da Europa, além de estabelecer tratados para a “manutenção da paz” (ou defesa bélica), desenvolvimento econômico e social dos países aliados. É estabelecido, também neste período, uma nova ordem mundial, que reconfigura os mercados, a economia mundial e a globalização.

Em 1944 surge o Sistema *Bretton Woods* que gerenciaria a economia internacional, estabelecendo regras para as relações comerciais e financeiras. Surgem, então, organismos que hoje conhecemos como Banco Mundial – BM, Fundo Monetário Internacional - FMI e a Organização Mundial do Comércio - OMC. Desde então é adotada a política monetária de câmbio baseado no dólar, consolidando a moeda norte-americana como referência em escala mundial (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010). Os organismos internacionais também determinam as regras que condicionam financiamentos e

¹¹⁴ Tradução livre.



empréstimos, inclusive para área da educação, submetendo as políticas educacionais dos países interessados, às políticas internacionais para a educação (SILVA, 2023).

Considerando que, a maioria dos organismos tem dentre seus objetivos, o desenvolvimento econômico e social dos países, especialmente os subdesenvolvidos, é questionável como países sul-americanos, caribenhos, africanos permanecem em situações de pobreza, com suas democracias vulneráveis e sujeitos a sanções caso suas decisões desagradem o imperialismo atual. Quase como um jogo de tabuleiro, as estratégias geopolíticas são pensadas e implementadas ao longo do tempo, com planejamento, mas, ao mesmo tempo, transpassadas pela ganância e impiedade.

Grande parte dos Organismos Internacionais justificam suas normativas em discursos de viés humanitário, desenvolvimento econômico, combate ao terrorismo, preservação das democracias, autoafirmando a importância destas organizações para o bem global. Por outro lado, há uma centralização do poder econômico capaz de determinar sanções econômicas aos países que insistem a manter políticas contrárias aos interesses hegemônicos, a política imperialista do “o que é nosso é nosso, o que é seu é nosso” ou da “America First”.

Outro ponto interesse sobre a neocolonialidade, é a vulnerabilidade em que são expostas as democracias nos países/continentes colonizados. Como ocorreu na Venezuela, Chile, Argentina, Brasil, Honduras, Haiti, Uruguai, Peru, Paraguai, Colômbia, Venezuela, desde os anos 60 até os dias atuais¹¹⁵.

A título de ilustração, entre os anos de 2003 e 2016, o Brasil avançou consideravelmente no desenvolvimento científico, tecnológico, social e econômico. Resultado de uma política de desenvolvimento e inclusão com benefícios a toda sociedade brasileira. Ampliou o acesso à educação e formação superior, incentivou a pesquisa,

¹¹⁵ Conforme sintetizado na matéria: *"Terra em Transe": Golpes de Estado na América Latina nos últimos 60 anos*, realizado pelo programa "Terra em Transe" ligado à PUC-SP em parceria com o Grupo de Estudos sobre Conflitos Internacionais (GECI) e com a TV PUC, calcula-se que "desde o início do século XX, a América Latina tenha vivenciado mais de 200 golpes de estado, acompanhados por períodos de grande instabilidade política. Desde os anos 1960, Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Equador, Peru, e outros, viveram momentos de tensão política que levaram a longos regimes ditatoriais. **Apesar das diferentes realidades internas nesses países, é possível identificarmos pontos de aproximação entre as experiências nacionais, como a tentativa de enfraquecer movimentos de esquerda e a consolidação de ditaduras conservadoras** conduzidas, em sua maioria, por militares, e marcadas por práticas sistemáticas de violações dos direitos humanos, como tortura, sequestros, perseguições e terrorismo de Estado. **Soma-se a isso a interferência de atores internacionais, como os EUA, motivados por interesses geopolíticos, e o papel das elites financeiras que enviaram incentivos para grupos mais à direita no espectro político.** Apesar dos anos 1980 marcarem o fim deste período sombrio da história latino-americana e o início da redemocratização, a lógica desses processos se repete em outros países da região, em outros tempos. Os golpes no Haiti, Honduras e Paraguai são exemplos de novas tentativas de desestabilização político-institucional, ainda que a ruptura tenha ocorrido em outros moldes. Discutiremos os golpes e "neogolpes" na América Latina e essa constante ameaça que paira sobre nossas recentes democracias", afirmam os organizadores". (grifos nossos) Disponível em: <https://j.pucsp.br/noticia/terra-em-transe-golpes-de-estado-na-america-latina-nos-ultimos-60-anos>



diminuiu a desigualdade econômica e social, ampliou a capacidade de consumo de bens e serviços.

O país teve um crescimento significativo de seu Produto Interno Bruto (PIB) e chegou a ocupar a 6ª posição no ranking das maiores economias mundiais¹¹⁶ em 2011, após ultrapassar o Reino Unido. Foi bastante cogitado a ascender para a 5ª posição. Entretanto, com a crise política antes das eleições de 2014, agravadas até o golpe político-parlamentar de 2016, o país caiu ano após ano, de 9ª em 2015, para 12ª em 2020 e 13ª posição em 2021¹¹⁷. Exatamente no período em que o Brasil despontava entre as grandes potências econômicas, o país sofreu um golpe político-jurídico-midiático que o varreu do ranking das 10 maiores potências.

Em 2013, ano em que iniciam movimentos contrários ao governo vigente, Edward Snowden, ex-analista da Agência de Segurança Nacional dos EUA - NSA, denuncia espionagem praticada pela Agência¹¹⁸ contra a presidente em exercício Dilma Rousseff e o então presidente do México Enrique Peña Nieto, candidato mais cotado para a presidência nas eleições de 2012.

Em 2016, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi investigado, condenado, preso e impedido de disputar as eleições de 2018, sendo o mais cotado para assumir a presidência daquele ano, conforme apontavam as pesquisas de opinião. Submetido à um processo judicial tendencioso, a partir da operação conhecida como “lava-Jato”, Luiz Inácio é indiciado em uma manobra político-jurídica, conduzida pelo (então) juiz Sérgio Moro¹¹⁹. De acordo com reportagem do Jornal Francês *Le Monde* de 11 de abril de 2021, o juiz mantinha proximidade com o governo estadunidense desde 2007¹²⁰ e existem suspeitas de intervenção norte americana na condução do processo. Ainda em 2016 a

¹¹⁶ Fontes: (JUS BRASIL, 2011) Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/brasil-passa-reino-unido-e-e-a-6-economia-mundial-diz-jornal-ingles/2978161>, acessado em: 07/09/2023; (BBC, 2011) Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/12/111226_grabretanhabrasil_ss, acessado em 07/09/2023; (Monitor Mercantil, 2020) Disponível em: <https://monitormercantil.com.br/economia-do-brasil-que-ja-foi-a-6a-do-mundo-caira-para-13a-em-2021/>, acessado em 07/09/2023; (G1, 2021, atualizado em 2022) Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/03/04/brasil-cai-para-a-13a-posicao-no-ranking-de-maiores-economias-do-mundo.ghtml>, acessado em: 07/09/2023.

¹¹⁷ Fonte: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/03/04/brasil-cai-para-a-13a-posicao-no-ranking-de-maiores-economias-do-mundo.ghtml>

¹¹⁸ O caso foi divulgado pelo Jornal “O Globo”: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2013/09/documentos-da-nsa-apontam-dilma-rousseff-como-alvo-de-espionagem.html>.

¹¹⁹ No início do mês de setembro de 2023, o Juiz do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, anulou acordos de leniência e considerou a prisão de Lula como um dos maiores erros jurídicos da história do Brasil: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/09/06/entenda-ponto-a-ponto-a-decisao-de-toffoli-que-anulou-provas-obtidas-pela-lava-jato.ghtml>

¹²⁰ Informações sobre o tema, em: <https://www.conjur.com.br/2021-abr-10/jornal-frances-mostra-eua-usaram-moro-lava-jato>; https://www.lemonde.fr/en/archives/article/2022/03/11/lava-jato-the-brazilian-trap_5978421_113.html ; <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/04/11/sergio-moro-le-monde-eua-lava-jato.htm>



Presidente Dilma Rousseff sofre um processo de impeachment, por acusações as quais seria inocentada anos depois.

3. Impactos nas políticas educacionais

Com a retirada do governo de Dilma Rousseff, avançam projetos que na contramão das políticas progressistas reabrem as portas para o aprofundamento das políticas neoliberais, já iniciadas, em parte, pelos governos Collor e de Fernando Henrique Cardoso. Um dos planos deliberados imediatamente após a queda do governo progressista foi a Reforma do Ensino Médio, garantindo a participação da iniciativa privada através de suas ONGs, institutos e movimentos na gestão e planejamento do Novo Ensino Médio no Brasil. Em concordância com tais interesses, a educação passa a assumir um caráter mais economicista, com uma formação voltada para o mercado de trabalho, perdendo de vista os ideais e características de uma formação integral e cidadã.

Com a publicação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, essa intencionalidade fica evidenciada no art. 1º, § 11. quando define que os sistemas de ensino adotem na oferta de formação o trabalho como projeto de vida, considerando a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando possível, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional e a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Paralelamente, ocorre uma fragilização na área de conhecimento das humanidades, especialmente a Sociologia e a Filosofia, componentes curriculares que possuem um caráter de formação mais crítica. Diretamente, o Ensino Religioso não é atingido, pelo fato de ser de oferta obrigatória apenas no Ensino Fundamental. No entanto, o questionamento sobre a sua presença, especialmente quando assumido na perspectiva da Ciências da Religião, portanto, não confessional, pode ser levantado na medida em que for tecendo a crítica ao uso da educação escolar, quando não da própria religião, meramente para fins do mercado do trabalho e a sua financeirização.

Os últimos 10 anos revelam como a força imperialista continua a incidir sobre os países colonizados e suas “democracias”. Intervenções externas fragilizaram, quando não derrubaram governos e políticas latino-americanas, mantendo aparência de normalidade e justiça. Este é o efeito colonial do imperialismo sobre os países historicamente colonizados. Frente a isso, há que se criar estratégias para potencializar a qualidade social da educação escolar nas suas múltiplas dimensões, de forma que se possa assegurar o direito à diferença, os direitos humanos e uma formação humana, cidadã e integral para todos os estudantes.



4. Considerações Finais

Baseados nas informações divulgadas pelos organismos internacionais, observamos discursos apaziguadores, tratados de autodeterminação dos povos, defesa das democracias, respeito à diversidade cultural e à imigração. A cultura do discurso. No entanto, ao mesmo tempo em que tais discursos são repetidos incansavelmente, observamos a intervenção oculta de grandes potências nas democracias por meio de golpes políticos e jurídicos que mudam o curso das nações sem o mesmo poder internacional. Diversos países ocidentais (destacamos aqui países sul-americanos, tais como: Peru, Venezuela, Brasil, Colômbia, Argentina, Equador) passaram por intervenções políticas e até militares nas últimas décadas.

O imperialismo Anglo-estadunidense busca poder econômico, financeiro, comercial e domínio geopolítico, assim, os organismos criados por eles permanecem administrados entre seus aliados e atrelados aos seus objetivos. Nesta relação piramidal, no topo estão os EUA, seguido de seus aliados, tendo na base os países subdesenvolvidos (em sua maioria que sofreram/sofrem processos coloniais).

Para a efetivação dos objetivos aos quais os organismos internacionais dizem defender, como o desenvolvimento humano, social, econômico dos países subdesenvolvidos, esta relação piramidal precisaria sofrer mudanças bruscas em seu formato, já que tais processos pretendem contribuir com a diminuição da desigualdade entre as nações.

Com a política de exploração dos recursos naturais, *commodities* e mão de obra dos países desenvolvidos aos países subdesenvolvidos, a desigualdade certamente se mantém, já que as políticas internacionais garantem vantagens entre países ricos em relação aos países subdesenvolvidos submetidos historicamente à estas relações exploratórias colonialistas. Neste sentido, a história tem mostrado que muitas intervenções internacionais ameaçam as democracias, a capacidade de cada país se desenvolver e ascender no cenário internacional. Os países colonizados geralmente são subdesenvolvidos e, por isso, estão mais vulneráveis à exploração imperialista.

Na atualidade, o imperialismo estadunidense domina, de maneiras distintas, tanto a América Latina como a Europa, e utiliza-se dos meios de comunicação e informações distorcidas para convencer o mundo ocidental de suas “boas intenções” com relação ao desenvolvimento e proteção do mundo ocidental. Há uma massificação e homogeneização do pensamento ocidental sobre determinados conflitos em detrimento de outros, omissão de informações sobre intervenções políticas em democracias externas, sanções econômicas que atuam como “cabresto” à submissão estadunidense. Tais políticas levam países com grandes riquezas petrolíferas, como a Venezuela ou com localização geográfica estratégica, como Cuba, a graves situações econômicas, comerciais, humanitárias, freando seu desenvolvimento por interesses nacionais.



Talvez a garantia da autodeterminação dos povos, do desenvolvimento, a manutenção das democracias, da soberania nacional, perpassa pela decolonialidade do imaginário humano, das memórias, histórias, culturas, dos organismos internacionais, para que as instituições possam estar livres das visões reducionistas, exploratórias e interesseiras.

Daí a importância de pensar em estratégias que qualificam os processos formativos e educacionais considerando as múltiplas dimensões do humano enquanto um ser social. Há que se desvelar as inúmeras formas de desenvolvimento neocolonial que transversalizam o debate relacionado às políticas educacionais, cada vez mais influenciadas por interesses externos que não consideram os direitos humanos, da terra e as diferenças culturais, regionais e locais. Por fim, vale lembrar que nenhum imperialismo dura para sempre.

Referências

BATISTA JÚNIOR, Paulo N. *Mitos da globalização*. São Paulo: Série Assuntos Internacionais/IEA da USP, 1997.

BEINSTEIN, Jorge. *Capitalismo senil, a grande crise da economia global*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

BERGESEN, Albert. *From utilitarianism to globology: the shift from the individual to the world as the primordial unit of analysis*. In: BERGESEN, A. (ed).

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html> Acesso: 08 set. 2023.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução: Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

ESTEVES, T. de J.; SOUZA, J. dos S. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 678-692, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13791. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13791>. Acesso em: 8 mar. 2022.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo: Alameda, 2011.



MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

NAYAR, P. *The postcolonial studies dictionary*. Oxford, UK: John Wiley & Sons, 2015.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú indígena, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

SILVA, Renata Valério. Recomendações do Banco Mundial para a educação básica: as diretrizes internacionais e os ajustes estruturais neoliberais. In: MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França; SOUZA, Thaís Godoi de. *Políticas educacionais, gestão e financiamento da educação: trajetórias, pesquisas e estudos*. Curitiba: Editora CRV, 2023.

SOUZA SANTOS, B. de. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

Studies of the modern world-system. New York: *Academic Press*, 1980.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. (1974a). *O sistema mundial moderno*. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Ed. Afrontamentos.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. (1974b). *O sistema mundial moderno*. Vol. II: o mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia, 1600-1750. Porto: Ed. Afrontamentos.



O PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Clélia Peretti¹²¹

(Agência financiadora: CNPQ)

Resumo: Esta pesquisa mapeia os Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião ofertados na região Sudeste entre os anos 2019-2022 e a proposta de formação docente na matriz dos cursos de Ciências da Religião. No que diz respeito à metodologia, optamos por realizar pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, exploratória. É uma pesquisa em andamento realizada em conjunto com estudantes de Iniciação Científica do Bacharelado em Teologia. O mapeamento dos Cursos de Licenciatura na região Sudeste demonstrou um número pequeno de Instituições de Ensino Superior que ofertam os cursos de Licenciatura. A adesão para a formação de professor de Ensino Religioso é ainda insipiente – o que levou ao fechamento de muitas ofertas. Na análise da Matriz curricular dos Cursos de Licenciatura em Ciência da Religião ofertada pelas instituições observa-se perspectivas diferentes de formação com formação de perfis de professor diversificados.

Palavras-chave: Curso de Licenciatura; Ensino Religioso; Formação de Professores.

1. Introdução

A formação de professores, no Brasil, tem sido objeto de muitas pesquisas nas últimas décadas, contribuindo de forma variada para a constituição do campo e da área de estudos e investigações sobre a educação. É imprescindível destacar que a docência de qualquer componente curricular da Educação Básica pressupõe a existência de uma formação inicial específica. Não obstante pesquisas e reflexões, em escala crescente, têm se dedicado ao novo papel do professor nos processos de inovação no ensino, afirma-se que as formas atuais de qualificação dos docentes não têm sido adequadas ou suficientes para que possam enfrentar a complexidade dos problemas educacionais.

Nas últimas décadas, notadamente na docência de Ensino Religioso, desde o final dos anos de 1999, diversas iniciativas, tanto públicas quanto privadas, tentam preencher as lacunas de formação inicial para a docência no Ensino Religioso na Educação Básica. A busca pela não confessionalidade do Ensino Religioso como perspectiva de trabalho educativo na escola pública, impeliu a homologação da Base Nacional Curricular Comum

¹²¹ Doutorado em Teologia. EST/ São Leopoldo. RS. Mestrando em Educação pela PUCPR. Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Contato: cpkperetti@gmail.com



em 2017, estabelecendo o Ensino Religioso como Componente Curricular da Educação Básica.

O documento definiu o objeto, os objetivos e as unidades temáticas para este componente curricular, assim como, o conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. A partir do estabelecimento do Ensino Religioso como componente curricular, reconhece-se no âmbito das políticas educacionais a necessidade da formação específica para a docência do Ensino Religioso na Educação Básica. Com base nesta demanda foram homologadas pela Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018, pela Portaria nº 1.403, publicada no D.O.U. de 28/12/2018, Seção 1, p. 131, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena em Ciências da Religião.

Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivos mapear a produção acadêmico-científica sobre a formação de professores de Ensino Religioso, realizar um levantamento dos cursos de Licenciatura em Ciências da Religião ofertados na região Sudeste entre os anos 2019-2022 e analisar a partir da matriz curricular a proposta de formação para a docência no Ensino Religioso dos cursos de Ciências da Religião pesquisados.

Optamos por realizar pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, exploratória. Trata-se de uma pesquisa em andamento realizada em conjunto com estudantes de Iniciação Científica do Bacharelado em Teologia. Vale apontar a preferência pelas pesquisas, trabalhos, eventos e materiais encontrados no portal do FONAPER. Desde 1995, este Fórum vem atuando enquanto espaço de debates e reflexões de um Ensino Religioso não confessional, além de observar a complexidade do mundo contemporâneo com vistas à construção de paradigmas para a formação de professores de Ensino Religioso.

2. Fundamentação teórica

Considerando os objetivos desta pesquisa buscou-se dados nas seguintes plataformas: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Site do Fórum Nacional do Ensino Religiosos (FONAPER); Bancos de teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação das Universidade Brasileiras e em Periódicos as produções acadêmico-científicas sobre a formação do professores, seu perfil de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião (Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018). Para tanto, tomou-se como base as produções publicadas por pesquisadores, bem como, diversas Organizações Educacionais que constantemente promovem encontros, cursos e congressos sobre a formação de professores do Ensino Religioso na Educação Básica.



Nessa perspectiva, destaca-se a realização do XI Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE) pelo FONAPER, juntamente com o III Congresso Latino-Americano de Educação e Ciências da Religião (CLAECIR), na modalidade online, em setembro de 2022, o qual foi mais uma oportunidade para ampliar e aprofundar discussões e intercâmbios de pesquisas e práticas pedagógicas envolvendo as áreas de Ciências da Religião, Educação e Ensino Religioso. Os textos compilados no ANAIS do Congresso registram a necessidade de docentes com formação inicial sólida para a docência de Ensino Religioso fundamentada em competências específicas da área e sua articulação com as competências gerais da Educação Básica.

Ao visitarmos os Anais do XI Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE) III Congresso Latino-Americano de Educação e Ciências da Religião (CLAECIR) (2022), constatamos no que tange a formação de professores de Ensino Religioso que Fernandes e Aragão no seu artigo *O Ensino Religioso à luz de um novo paradigma: Pensamento Complexo e Transdisciplinaridade* (2022), buscaram aproximar o novo paradigma da complexidade com o que está proposto para o ER na BNCC. Os autores partem do pressuposto de que a BNCC visa “à formação e o desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2017, p. 14), o que implica uma noção de um sujeito multidimensional, cujas dimensões se interpenetram. Nesse sentido, “o paradigma da complexidade aplicado pelo método transdisciplinar considera que o sujeito do conhecimento é um ser biológico, psíquico, social e, também, espiritual”. (FERNANDES; ARAGÃO, 2022, p.35).

Com base nesses pressupostos o Ensino Religioso tem por objetivos “formar um indivíduo capaz de aprender, conviver e praticar uma ética do respeito à diversidade cultural e religiosa” (FERNANDES; ARAGÃO, 2022, p.36). Ao mesmo tempo, o conhecimento místico ou espiritual sobre as religiões aponta para uma atitude de respeito ao mistério da realidade e, que o campo religioso tematiza, sendo também captado pelo campo das Ciências. Nesse sentido, “através do pensamento complexo e do método transdisciplinar é possível acessar o que está entre e além dos conteúdos; inserindo o sujeito no processo de construção do conhecimento para que ao final ocorra as mudanças necessárias para um mundo mais tolerante” (FERNANDES; ARAGÃO, 2022, p. 37).

Martins e Rodrigues, em seu artigo Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de Ensino Religioso: perspectivas à luz da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular, publicando na Revista Caminhando, afirmam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode “subsidiar os professores com recursos didáticos aplicados para o ER” (2018, p. 140). Apresentam alguns aspectos práticos para o ER à luz da Base Nacional Comum Curricular. Dentre as várias competência do ER enfatizam o item 6, que

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da



cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p.9).

Observa-se, que as autoras enfatizam o item que destaca:

Os conhecimentos derivados do cotidiano dos discentes são considerados como essenciais, visto que espelham algo que derivam da própria vida de cada sujeito, portanto, são conhecimentos formulados a partir do concreto, da realidade sociocultural de cada um. Ensinar a partir do concreto implica reconhecer a historicidade do outro e, com isso, promover oportunidades de aprendizado a respeito de conteúdos significativos (MARTINS & RODRIGUES, 2018, p. 146).

Nesse sentido, Martins e Rodrigues, alertam que cabe ao docente a tarefa de mapear as tradições religiosas presentes na comunidade de seus estudantes a fim de ensinar sobre sua religião tendo como base as referências mais próximas de cada grupo. Nesse caso, a noção de experiência remete à BNCC e ao item “competências” que, no item seis, especificamente, concede ênfase à experiência como um tipo de conhecimento que deve ser valorizado na prática docente (2018, p. 145).

O artigo das autoras Holmes e Holmes, *Dialogando com as práticas pedagógicas e o Ensino Religioso: um caminho favorável para mudanças* (2022), apresenta um estudo em que é possível perceber na grade curricular do ER a importância dos conteúdos embasados na BNCC e nos seus objetivos. No final do artigo enfatizam que o professor com suas habilidades e ações pode permitir a criatividade nos estudantes, garantindo neles o desejo de participar e interagir uns com os outros a partir do diálogo inter-religioso possibilitando um clima de partilha de conhecimentos em sala de aula.

O artigo *Ensino Religioso e Base Nacional Comum Curricular: Dimensão Histórica e Habilidades Socioemocionais* (2022), objetiva promover reflexões em torno da problemática de atuação pedagógica na disciplina de Ensino Religioso, em que se privilegia o desenvolvimento integral do educando. O artigo fundamenta-se na BNCC e aponta possíveis articulações entre o trabalho pedagógico, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a criação de uma cultura da paz. Aborda a necessidade de uma educação global, no sentido de que o estudante não deve apenas “aprender” conteúdos, mas também construir novos caminhos de aprendizagem, que envolvem diversos aspectos de sua identidade além do cognitivo, como os emocionais, os sociais, os culturais e motores, porquanto o cognoscente é constituído pelo todo, pela interrelação desses fatores. Aludem a necessidade de ativar as competências para o processo de construção de seu conhecimento, a fim de que o estudante concretize as chamadas aprendizagens essenciais para a sua autonomia na sociedade com potencial para ser agente de mudança social. Nesse sentido, a escola, como espaço de responsabilidade social, precisa proporcionar uma formação integral balizada por direitos humanos”. Assim, “o componente curricular ensino religioso é uma oportunidade de diálogo entre a imanência e a transcendência do indivíduo para que reconheça suas relações sociais e culturais. Tal movimento impulsiona a emergente discussão da alteridade e da construção



identitária”. (MENEGUEL; GABRIEL, 2022, p.319). Para tudo isso, a docência deve ser desenvolvida de forma intencional, baseando-se em competências e habilidades profissionais, que assegurem os direitos fundamentais de aprendizagem em cada fase do desenvolvimento do indivíduo durante sua vida escolar. É essencial o compromisso do docente para contribuir à formação do indivíduo, tanto em sua integralidade quanto em sua integração. Deste modo, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais tem enorme significado nos processos de ensino e de aprendizagem, visto que o princípio básico de reconhecer a si, ao outro e ao coletivo é imprescindível para o processo de construção do conhecimento na disciplina ensino religioso.

É preciso enfatizar que para estes autores,

as prerrogativas da BNCC propõem, aos professores da disciplina de Ensino Religioso, expansão da percepção do indivíduo que aprende, dos seus processos de aprendizagem, bem como, das metodologias e das compreensões do porquê, o que e para que trabalhar o Ensino Religioso no ambiente escolar (MENEGUEL & GABRIEL, 2022, p. 320).

Quanto ao segundo objetivo desta pesquisa realizou-se um levantamento de dados em Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, na região Sudeste entre os anos 2019-2022. Durante o percurso da pesquisa lemos o artigo *Ciências da Religião nas Universidades Públicas Brasileiras: modelos de implementação e desafios* (2019), que explora a inserção das Ciências da Religião no âmbito das universidades públicas brasileiras e sua importância em relação às consequências e desafios das discussões de ordem religiosas no ambiente acadêmico. O autor ao analisar a criação de cursos, apresenta dois caminhos principais, pelos quais seus processos ocorreram.

Os primeiros cursos de Licenciatura surgem a partir da forte demanda prática do Ensino Religioso, com ênfases pedagógicas e em universidades estaduais. O outro modelo é constituído pela iniciativa de professores de outras áreas do saber atuantes nas Universidades Federais e que lutam para implementação do curso. Este conjunto de fatores gera cursos com ênfase no caráter interdisciplinar das Ciências da Religião e o desafio de evidenciar a importância do estudo da religião no ambiente acadêmico (PIEPER, 2019, p. 29).

Contudo, o grande desafio dos Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, consiste, hoje, na organização de uma matriz curricular que assegure uma fundamentação histórica e epistemológica da área de Ciências da Religião, bem como proporcionar uma fundamentação pedagógica e metodológica do Ensino Religioso de natureza não confessional e não proselitista aos professores, necessária à sua docência em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.



3. Metodologia

No que tange à metodologia, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e documental, exploratória, delimitada por uma abordagem qualitativa com o intuito de apresentar os resultados por meio de análises e percepções, utilizando como método a revisão da literatura e da análise dos cursos de Licenciatura ofertados a partir dos anos 2019-2022, tendo como pano de fundo a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL - MEC, 2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião (BRASIL, CNE, CP, Resolução nº 5, 2018). O levantamento de dados deu-se a partir de diferentes plataformas e Bancos de teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Revistas e Periódicos educacionais do Ensino Religioso apresentados em diferentes sites; Grupo de Pesquisa do Ensino Religioso (GPER) e nos ANAIS resultantes dos Congressos e Seminários de Formação de Professores do Ensino Religioso realizado pelo FONAPER, num recorte entre os anos de 2019 a 2022.

4. Resultados e Discussão

De acordo com o site do Ministério de Educação e Cultura (e-MEC) não há registro da oferta do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião no modo presencial na região Sudeste do Brasil. Nos quatro Estados pesquisados, isto é, São Paulo, Rio Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, a oferta do Curso de Graduação em Ciências da Religião encontra-se na modalidade de Ensino da Educação à Distância (EaD). Ressalta-se que conforme cadastro no site do e-MEC, os cursos EaD que foram registrados no e-MEC estão de acordo com os atos autorizativos dos cursos e das IES e editados pelo Poder Público.

A análise iniciou-se pelo *Estado de São Paulo*, no qual constatou-se a oferta do Curso de Ciências da Religião num contingente de oito (8) Instituições de Ensino Superior, sendo elas: 1) Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); 2) Claretiano - Centro Universitário; 3) Centro Universitário Ítalo-Brasileiro (UNIÍTALO); 4) Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná (UniEnsino); 5) Centro Universitário ETEP; 6) Centro Universitário Anhanguera Pitágoras; 7) Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO); 8) Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Estas oito Instituições perfazem um total de cento e sessenta e cinco (165) locais de atendimento aos estudantes. São unidades que estão localizadas em diversos municípios do Estado de São Paulo. Todas apresentam Atos de Criação a partir de 2019 até 2022 (recorte de tempo para esta pesquisa). Contudo, observa-se que do total destes Polos, apenas vinte e seis (26) denominam-se ativos e fazem parte de três (3) Instituição de Ensino Superior (IES), sendo elas: 1) Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); 2)



Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná (UniEnsino) e 3) Centro Universitário ETEP.

No Estado do *Rio de Janeiro* constatou-se um total de quatro (4) Instituições de Ensino Superior com autorização para ofertar o Curso de Graduação em Ciências da Religião, entre os anos de 2019 e 2022. São elas: 1) Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); 2) Claretiano - Centro Universitário; 3) Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Unopar de Niterói (UNIAN-RJ) e 4) Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Juntas perfazem um total de sessenta e dois (62) Polos para atendimento aos alunos. Contudo, observa-se que do total destes Polos, apenas o Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), ofertou em dois (2) Polos o Curso de Graduação em Ciência da Religião, durante os anos supracitados.

Quanto ao *Estado de Minas Gerais*, cinco (5) Instituições de Ensino Superior apresentam autorização para ofertar o Curso em Graduação de Ciências da Religião, entre os anos 2019 e 2022, são os seguintes: 1) Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); 2) Claretiano - Centro Universitário; 3) Centro Universitário ETEP; 4) Universidade Federal de Lavras (UFLA) e 5) Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Juntos perfazem um total de cento e três (103) Polos. Observa-se que do total destes Polos, o Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), ofertou em cinco Polos (5) o Curso de Graduação em Ciência da Religião, durante os anos supracitados e o Centro Universitário ETEP ofertou em dois Polos do referido curso.

O Estado do *Espírito Santo* apresenta três (3) Instituições de Ensino Superior com autorização para ofertar o Curso em Ciências da Religião, entre os anos 2019 e 2022, são os seguintes: 1) Centro Universitário Cidade Verde (UniCV); 2) Claretiano - Centro Universitário; e 3) Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Juntos perfazem um total de vinte e cinco (25) Polos. Observa-se que do total destes Polos, apenas o Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), ofertou em um Polo (1) o Curso de Graduação em Ciências da Religião, durante o período selecionado para esta pesquisa.

Os dados mostram que o tema da formação de professores de Ensino Religioso sempre foi e continua a ser muito relevante. As polêmicas de ordem religiosa, atualmente envolvem debates, discussões e questionamentos acerca de um ensino não confessional pautado numa perspectiva que contribua com questões relacionadas ao respeito, reciprocidade e convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem convicções religiosas diferentes. A difícil tarefa de superação da natureza confessional do Ensino Religioso transformou-o em uma das áreas do conhecimento responsáveis por assegurar à diversidade religiosa no cotidiano escolar, através do estudo dos conhecimentos religiosos e da constituição de relações interculturais e inter-religiosas, com vistas à promoção dos direitos humanos. Entretanto, constatou-se que não obstante a aprovação das DCNs para o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, a oferta e a aprovação de Cursos pelo MEC, a adesão para a formação do professor de Ensino Religioso



é ainda insipiente – o que levou ao fechamento de muitas ofertas em Universidades, Faculdades, Centros Universitários e Polos. Observou-se da Matriz Curricular da oferta de Cursos nas três Instituições, na região Sudeste do Brasil, que as disciplinas que compõem a matriz são muito diversificadas. Segue a tabela para melhor visualizar a oferta das disciplinas e sua distribuição.

Tabela 1 – Matriz curricular do Curso de Ciência da Religião (2019 – 2020) das IES da Região Sudeste do Brasil. Disciplinas – Instituições

Disciplinas	UniCV	ETEP	UniEnsi no
Ciências Sociais Comunicação e Expressão	x	x	x
Didática	x	x	x
Filosofia da Educação	x	x	x
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	x	x	x
Metodologia do Ensino Religioso na Educação Básica	x	x	x
Psicologia Aplicada à Educação	x	x	x
Antropologia da Religião		x	x
Ciências da Religião e Teologia		x	x
Direitos Humanos e Diversidade		x	x
Ética, Cidadania e Responsabilidade Social		x	x
Filosofia da Religião		x	x
Legislação da Educação Básica e Políticas Públicas		x	x
Meio Ambiente e Sustentabilidade		x	x
Metodologia do Trabalho Acadêmico		x	x
Metodologias Ativas		x	x
Mídia e Educação – Projeto		x	x
Pedagogia de Projetos na Era Digital		x	x



Pensamento Crítico e Comunicação		X	X
Projeto Multidisciplinar – Neurociência e Aprendizagem Cognitiva		X	X
Projeto Multidisciplinar Final de Ciências da Religião e Trabalho de Conclusão de Curso		X	X
Psicomotricidade		X	X
Sociologia da Religião		X	X
Sociologia e Filosofia da Educação		X	X
Estágio Supervisionado Ensino Religioso na Educação Infantil			X
Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso	X		X
Estágio Curricular Supervisionado - Ensino Fundamental	X		X
Estágio Curricular Supervisionado - Ensino Fundamental	X		X
Estágio Supervisionado – Ensino Médio	X		X
Estrutura e Funcionamento do Ensino	X		X
Ética e Ensino Religioso	X		X
Fundamentos Epistemológicos do Ensino Religioso	X		X
Matriz Religiosa Indígena, Mediúnica e Afro-brasileira	X		X
Matriz Religiosa Oriental e Africana	X		X
Matriz Religiosa Semita	X		X
Avaliação da Aprendizagem			X
Contação de Histórias Aplicada			X
Estudos Bíblicos			X
Formação Inicial em Educação a Distância			X
Fundamentos da Teologia			X



Mitologia			X
Planejamento Educacional			X
Psicologia do Aconselhamento			X
Ensino Religioso no Brasil	X	X	X
História da Educação	X	X	X
Crescimento e Desenvolvimento Humano		X	
Currículo: Fundamentos, Cultura e História		X	
Desenvolvimento Pessoal e Negociação		X	
Educação e Criatividade		X	
Educação Profissional e Empresarial		X	
Ensino em Educação à Distância		X	
Estágio Supervisionado em Planejamento e Observação do Espaço Escolar – Ciências da Religião		X	
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental Anos Finais I – Ciências da Religião		X	
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental Anos Finais II – Ciências da Religião		X	
Estágio Supervisionado no Ensino Médio I – Ciências da Religião		X	
Estudos Socioantropológicos		X	
Fundamentos e Metodologia do Ensino Fundamental e Médio		X	
Gestão de Projetos		X	
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena		X	
Método da pesquisa científica em ciências da religião		X	
Metodologia de Ensino da Educação de Jovens e Adultos		X	



Neurociência e Aprendizagem		x	
Pesquisa e Prática de Docência: Recursos Pedagógicos		x	
Políticas educacionais e Base Nacional Comum Curricular de Ensino Religioso		x	
Projeto Multidisciplinar – Currículo e Tecnologias Educacionais		x	
Projeto Multidisciplinar – Desafios da Educação		x	
Projeto Multidisciplinar – Ensino em Ciências da Religião I		x	
Projeto Multidisciplinar – Ensino em Ciências da Religião II		x	
Projeto Multidisciplinar – Pesquisa em Ciências da Religião e no Desenvolvimento Humano		x	
Projeto Multidisciplinar – Temas Transversais em Ciências da Religião		x	
Projeto Pedagógico: Concepções e Fundamentos		x	
Seminário Interdisciplinar		x	
Teorias da Aprendizagem		x	
Vídeo Streaming e Software Educacional		x	
Antropologia Cultural	x		
Educação	x		
Educação Especial e Inclusiva	x		
Estágio Curricular Supervisionado - Concepção e Organização	x		
Ética e responsabilidade Socioambiental	x		
Fenômeno Religioso na Contemporaneidade	x		
Gênero, Sexualidade e Educação	x		
História das Tradições Religiosas	x		



Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico	x		
Política, Economia e Tradições Religiosas	x		
Políticas Públicas da Educação Básica	x		
Relações Étnicos-Raciais e Responsabilidade Social	x		
Religião Popular na América Latina	x		

FONTE: autora (2023)

5. Considerações Finais

Esta pesquisa demonstrou que a partir das DCNs os espaços de discussões sobre o perfil do professor de Ensino Religioso na Educação Básica tem-se intensificado demonstrando um grande avanço sobre essa temática. À pesquisa do levantamento dos Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião na região Sudeste entre os anos 2019-2022, demonstrou um número pequeno de Instituições de Ensino Superior que ofertam a Licenciatura para a docência em Ensino Religioso.

Destes dados pode-se evidenciar a escassez de profissionais com formação inicial. Futuramente isso levará a região sudeste a apresentar deficiência para suprir o contingente de escolas que precisarão de profissionais para atuarem na disciplina de Ensino Religioso na Educação Básica. Além deste fato, verificou-se que este Curso apresentou oferta apenas na modalidade de Educação a Distância.

O mapeamento da matriz curricular dos Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, nos estados do Sudeste brasileiro integram os pressupostos de ordem teórica, pedagógica e metodológica no quesito da formação de professores de Ensino Religioso. Contudo, nota-se na oferta das disciplinas uma variedade de abordagens que orientam para a formação de diferentes perfis de professores.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). *Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2018b. Seção 1, p. 64-65.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 09 agosto 2023.



FERNANDES, Romário Evangelista; ARAGÃO Gilbraz de Souza. O Ensino Religioso à luz de um novo paradigma: pensamento complexo e Transdisciplinaridade. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO (CONERE); III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (CLAECIR), XI, 2022, online. *ANAIS* [recurso eletrônico]. Florianópolis: FONAPER, 2022, v. 1, p. 21 - 29. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 09 agosto 2023.

HOLMES, Karina Ceci de Sousa; HOLMES, Maria José Torres. Dialogando com as práticas pedagógicas e o Ensino Religioso: um caminho favorável para a mudança. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO (CONERE); III CONGRESSO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (CLAECIR), XI, 2022, online. *ANAIS* [recurso eletrônico]. Florianópolis: FONAPER, 2022, v. 1, p. 88 - 97. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 09 agosto 2023.

MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de ensino religioso: perspectivas à luz da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Caminhando*, v. 23, n. 2, p. 137150, jul./dez. 2018.

MENEGUEL, Cristiane Talita.; GABRIEL, Fabio Antonio. Ensino religioso e a Base Nacional Comum Curricular: dimensão histórica e habilidades socioemocionais. *Revista Intersaberes*, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 308-325, 2022.

PIEPER, Frederico. Ciências da religião nas universidades públicas brasileiras: modelos de implementação e desafios. *REVER - Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, v. 19, n. 2, mai/ago 2019, p. 25-45.



OS PRINCIPAIS PROBLEMAS SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE

Rafael Vitor Gomes¹²²

Msc. Carlos Alberto Pinheiro Vieira¹²³

Resumo: Ao iniciarmos a disciplina de estágio no curso de ciências da religião, percebemos a falta do ensino religioso nas escolas públicas e privadas no Recife, a nossa dificuldade era em encontrar alguma escola que tivesse a disciplina nas escolas, não encontramos na rede de ensino municipal e poucas escolas da rede estadual talvez por uma questão que envolva a falta de políticas públicas refletindo o incentivo nos discentes que podem optar pela disciplina pelo fato de ser facultativo, segundo a norma da BNCC. Portanto, este estudo tem como objetivo expor os principais desafios que os estudantes do curso de graduação em ciências da religião da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) enfrentam durante a busca por estágio nas escolas públicas e privadas na região metropolitana do Recife na cadeira de estágio obrigatório.

Palavras-chave: Ensino Religiosos; Ciência da Religião; Estágio obrigatório.

1. Introdução

A motivação no qual trataremos nesta comunicação é o desafio que os estudantes do curso em Ciência da Religião da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) passam ao chegar em seu período de estágio. A dificuldade em exercer suas atividades por não existir mais espaço nas escolas públicas e privadas sobre o ensino religioso é indiscutível.

Acredito que esse desencontro a respeito do ensino religioso está ligado à forma que é visto perante a Lei que se apresenta de maneira não tão importante ou necessária como as disciplinas de matemática ou português, por exemplo. Precisamos esclarecer a importância epistemológica e as interfaces do ensino religioso com os conceitos e

¹²²1 Discente do Curso de Lic. em Ciências da Religião, na modalidade EaD, na Universidade Católica de Pernambuco. Pesquisador voluntário PIBIC - UNICAP (2022/2023), sobre a orientação do Prof. Carlos Alberto Pinheiro Vieira e membro do grupo de pesquisa “Religião Cristã, Fundamentos e Desafios Contemporâneos”. Email: rafael.00000029471@unicap.br

² Doutorando em Ciências da Religião (PPGCR/UNICAP), membro do Grupo de Pesquisa (CNPQ), “Religião Cristã, Fundamentos e Desafios Contemporâneos”, linha de pesquisa “Religião e Éticas da Alteridade”. Atualmente é Professor do Curso de Ciências da Religião, modalidade EaD, na Escola de Educação e Humanidades, na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e membro do Instituto Humanitas Unicap. E-mail: carlos.vieira@unicap.br



objetivos desse componente curricular nas instituições de ensino, como aponta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A área em atuação permite a desconstrução da vinculação do ensino convencional religioso católico publicado na constituição antes da BNCC já citada acima, assuntos que desrespeitam a formação dos estudantes ao conhecimento de diferença ao senso comum podem ser atribuídos contrariando o formato antigo do ensino religioso no Brasil.

Ética, ciências humanas, ciências das religiões, antropologia, sociologia, costumes e valores, diálogos, entre outros estão no contexto da vasta produção pedagógica que pode ser trabalhada em sala de aula, dentro dos parâmetros constitucionais da educação em um país laico. É natural que as instituições de ensino administradas por congregações de ordem religiosas como Adventistas, Católicas, Batistas e outras, prevaleça a sua doutrina de fé, tendo os seus membros como formadores dos seus discentes ocupando espaços de profissionais habilitados para tais funções.

Portanto, entendemos que o Ensino Religioso, como área do conhecimento, deve ser diferente de “aula de religião”, ou catequese, ou ainda de qualquer modo de doutrinação, não pressupondo a adesão e muito menos o proselitismo ou a propagação de determinada crença religiosa. Sua especificidade é a decodificação ou a análise das manifestações do sagrado, possibilitando ao estudante o conhecimento e a compreensão do fenômeno religioso como fato cultural e social, bem como uma visão global de mundo e de pessoa, promovendo, assim, o respeito às diferenças no convívio social.

2. Fundamentação teórica

Em nosso país, por influência dos jesuítas, o ensino religioso, outrora não com esta denominação, sempre foi confessional, uma verdadeira catequese desde o catolicismo, com o passar do tempo as transformações foram refletindo sobre a mudança das relações religiosas na sociedade. Com isso, a disciplina sofreu alguns ajustes. Com o fim da monarquia chega o período do Império e nele foi estabelecido que o catolicismo se tornaria a religião oficial do estado tornando as escolas confessionais com o ensino catequético ao catolicismo. Com a Proclamação da República houve uma separação formal entre a igreja e o estado, surgindo, assim, o advento da laicidade que limita as ingerências da religião oficial, mesmo com toda influência da Igreja católica. Com a constituição de 1934, o ensino religioso teve um avanço significativo. Foi estabelecido que o ensino religioso nas escolas públicas deveria ser facultativo e de acordo com a confissão religiosa do aluno, ou seja, continuou a ser confessional, mas não obrigatório.

Na década de 60, surge a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) que manteve a natureza facultativa do ensino religioso nas escolas. Algumas mudanças nos anos de 1988 e por último em 1996 reforçou a importância da diversidade religiosa. Atualmente, o ensino religioso nas escolas públicas e privadas segue as diretrizes da LDB e da Base



Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a promover o respeito à diversidade religiosa e o diálogo inter-religioso.

3. Metodologia

O ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica). (BRASIL, 2017).

Com a BNCC é possível aplicar uma metodologia epistemologicamente com as interfaces religiosas. Além dos livros, os professores não podem se restringir aos conteúdos dos livros a serem explorados. O desprendimento do livro como uma única fonte de conhecimento é um avanço que possibilita ter uma aula mais viva em vez de monótonas, tediosa ou desestimulante. Assim, podemos trabalhar a transcendência religiosa como os ritos, os mitos, os símbolos, as crenças, as tradições, doutrinas e o respeito aos sagrados promovendo uma didática mais dinâmica com eventos metodológico e interdisciplinar na comunidade acadêmica e estudantil buscando uma política cultural de conhecimento e respeito às diversidades religiosas fundamentando pedagógicos.

4. Resultados e Discussão

A falta de ensino religioso nas escolas públicas e privadas de Recife pode ser vista como uma questão complexa que envolve a falta de políticas públicas, a falta de professor formado na área e o desinteresse dos estudantes por entenderem que não é tão importante.

Observando as mudanças curriculares vivenciadas nas escolas da Rede Municipal de Educação do Recife, percebe-se uma aparente contradição na fala dos que compõem diretamente a escola e também na comunidade em geral: afirmam que há uma preocupação com a formação integral do estudante e que o Ensino Religioso contribui para uma maior dinamização na prática ético-religiosa, independentemente do credo ou da falta dele. Todavia, é comum encontrarmos barreiras atitudinais em relação a determinadas crenças que, visivelmente, não são bem aceitas pela sociedade em geral. Contudo, sabe-se o quanto “o Ensino Religioso ajuda os estudantes a conseguirem a síntese entre fé e cultura que é necessária ao processo de sua maturação na fé” (CNBB, 1980, p. 27-28) ou na ausência de fé (SILVA, 2016).



Segundo Silva (2017), o ensino religioso ajuda o estudante a refletir sobre questões de fé e cultura independente de terem fé. Isso ajuda no desenvolvimento pessoal do aluno e para a sua compreensão do mundo ao seu redor tendo uma relação mais inclusiva e respeitosa com a religião garantindo que todos os grupos sejam tratados com igualdade e que os alunos tenham a oportunidade de explorar as questões éticas em uma sociedade pluralista onde as pessoas estão constantemente bombardeadas por valores, projetos, contravalores, que valoriza a busca pelo o egoísmo.

5. Considerações Finais

Com a falta de formações para os profissionais de ensino religioso, a disciplina ficou sendo ministrada por especialistas de outras áreas como filósofos, teólogos e religiosos, porém, não se abre vagas para professores com formação específica para o cargo e as aulas são distribuídas como complemento de carga horária entre aqueles que aceitarem esta tarefa. A formação nesta área ainda é muito restrita. A pós-graduação em Ciências da Religião começou a ser ofertada há pouco pelas instituições universitárias, possibilitando a entrada de profissionais habilitados para exercer a função, ainda que não haja demanda e nem políticas públicas que garantam as vagas para os profissionais devidamente formados na área.

As escolas salesianas acreditam ser insuficiente restringir o Ensino Religioso ao fenômeno religioso e ao estudo da religião hegemônica. É necessário, primeiramente, retirar o aluno dessa confusão, limpar o terreno, para só depois encontrar terreno fértil para cultivar a religiosidade. Para o Sistema Salesiano de Ensino, dentro de um Estado Laico, a Educação Religiosa é a única instituição educativa que tem competência para chegar a esse objetivo.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC. Brasília: MEC, 2017.

SILVA, Eunaide Monteiro de Almeida. *Escolas da Rede Municipal do Recife: O Ensino Religioso, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Religiosidade do/a Professor/a*. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências da Religião, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017.



GT 6 - ENSINO RELIGIOSO, CULTURAS E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Propõe discutir questões relacionadas às histórias, culturas, territorialidades e religiosidades dos povos africanos e afro-brasileiros. Acolherá pesquisas e propostas de trabalho que problematizem concepções e práticas (re)produzidas historicamente acerca das manifestações religiosas de matrizes africanas, a partir dos campos da Educação e das Ciências da Religião, bem como estudos voltados para implementações do Ensino Religioso ligadas à temática das religiões afro-brasileiras.

Coordenação:

Dr. Fabiano Aparecido Costa Leite (CONERES)

Dr. Valdicley Euflausino da Silva (UERN)

Dra. Dilaine Soares Sampaio (UFPB)



“O POVO FALA, MAS A UMBANDA É QUEM AGUENTA” UM ESTUDO SOBRE UMA RELIGIÃO NACIONAL

Valdir de Lima Silva¹²⁴

Grícia Guedes do Nascimento¹²⁵

Edna Eustaquio de Oliveira Bandeira¹²⁶

Resumo: A Umbanda é uma religião genuína brasileira e que contempla elementos de diversas religiões. Tendo uma liturgia bastante eclética, trabalha com a caridade e tem características bastantes diferentes, regionais nos diversos estados do país. Não sendo uma religião prosélita, valoriza a oralidade, sendo a memória um elemento primordial para a sua sobrevivência. A metodologia utilizada é pautada numa pesquisa qualitativa bibliográfica. Nosso aporte teórico bebeu na fonte de diversos trabalhos sobre a Umbanda. Os resultados apresentados estão em todo o percurso do trabalho e poderá contribuir para a história das religiões afro-brasileiras bem como, na produção de um material que poderá ser utilizado no estudo/ensino religioso no ensino básico e no superior.

Palavras-chave: Umbanda; História das Religiões; Ensino Religioso.

1. Introdução

O título deste trabalho é uma corima (ponto, reza) cantada em terreiros de Umbanda e demonstra uma afirmação em relação ao preconceito/racismo religioso praticado contra as pessoas adeptas das religiões afro-brasileiras, ora por falta de informação, conhecimento sobre os cultos, ora por racismo consciente. Como assevera Valdir Lima (2020), é sempre muito complexo falar sobre a Umbanda. Por se tratar de uma religião muito eclética, no que se refere à crença, liturgia etc. Este trabalho apresenta o surgimento da Umbanda, ou das Umbandas.

Cândido Camargo (1961) analisa as transformações econômicas, sociais e políticas num Brasil pós segunda guerra mundial (1939-1945), com a chegada e ascensão de religiões como o Kardecismo e a Umbanda, suas contribuições para as mudanças de

¹²⁴ Doutor em Ciência da Informação pela UFPB, Professor do DCI/CCSA/UFPB. Contato: valdirpoesia@gmail.com

¹²⁵ Doutoranda em Ciências das religiões pela UFPB, Professora da Educação Básica do Município de Santa Rita PB, Contato: griciabiologia@gmail.com

¹²⁶ Mestre em Educação pela UFPB, Supervisora Escolar da Educação Básica, EMEIF José Dias Guarita, Prefeitura Municipal de Monte Horebe. Contato: ednaeustaquio63@gmail.com



mentalidade e o trânsito religioso, sobretudo do catolicismo para estas religiões, em maior escala, nas cidades industrializadas, as metrópoles.

Ao contrário de Roger Bastide (1945) que assevera que o Candomblé só chegou em São Paulo na década de 1960, tendo ficado muito restrito à Bahia, com caráter mais local, Cândido Camargo deteve-se mais a estudar as religiões afro-brasileiras nos grandes centros urbanos.

2. Os Nascimentos das Umbandas

Segundo Arthur Ramos (1940), o culto da Cabula, antes descrito e pesquisado pelo Bispo Dom João Correa Nery e depois por Nina Rodrigues (1935), na Bahia, é de origem banto e, na Bahia, hibridizou-se com as nações Jeje e Nagô e deu origem à macumba carioca, que se fundiu com a Umbanda, ora nascida de uma dissidência com o Kardecismo francês. Ao referir-se ao terreiro de macumba na década de 1930, Arthur Ramos ressalta a presença do sincretismo entre os orixás e santos católicos.

Antes do nascimento da Umbanda, o Kardecismo francês chega ao Brasil no século XIX, mais precisamente em 1860, na Bahia. Quando da sua chegada, já coexistia uma “quase-unanimidade” católica e práticas de religiões afro-brasileiras, o Candomblé Keto, Jeje e Angola, nascidos nas senzalas e organizados com a ajuda das irmandades dos pretos livres e as religiões afro-ameríndias como a cabula, o Candomblé de Egun, de caboclo. Desta feita, Brown (1977) nos diz que o Kardecismo brasileiro, com atenuante ecletismo da formação espiritual de seus adeptos, logo recebeu influências místicas.

Não existe uma data precisa que marque o nascimento oficial da Umbanda, por não haver um liame que estabeleça uma divisão entre os espíritos Kardecistas e os espíritos da “macumba carioca”. Matta e Silva (1970) cita em seu livro o depoimento de uma médium (Nicanor) que recebia o caboclo Cobra Coral aos 16 anos em 1890 e que praticava a Umbanda.

A obra de Diana Brown (1985), considerada como pioneira sobre a Umbanda, praticamente lança a tese de Zélio de Moraes como fundador da Umbanda. José Oliveira (2003, anexo_ p. 112-118), em entrevista à Zilmeia de Moraes Cunha (única filha viva de Zélio de Moraes), retrata:

Quando interrogada sobre as informações divulgadas pelos estudos de Diana Brown, a filha de Zélio de Moraes contestou o conteúdo das informações principalmente porque a pesquisadora quando esteve no país para desenvolver a pesquisa, em nenhum momento esteve com seu pai, que na época ainda estava vivo e atuante à frente da única tenda em que trabalhou por toda vida.

As contradições de datas e nomes fazem parte de diversos processos de formação institucional, sejam elas de cunho religioso ou não. Para nós pesquisadores, abre sempre



uma seara de hipóteses a serem exploradas. Mesmo a Umbanda branca tendo nascido em 1908, divulgada em pesquisas públicas a partir de 1920, só em 1966 que o IBGE a reconhece como religião para figurar nos cartões de visitas dos recenseadores.

Mesmo que a Umbanda branca negue o panteão de orixás iorubanos, bem como os inquices (de Angola) e os voduns (do Jeje), a presença dos caboclos e pretos velhos não isentaram da Umbanda o rótulo de baixo espiritismo advindo da cabula e das macumbas cariocas. De acordo com Reginaldo Prandi (1991, p. 3):

Quando a umbanda nascia, a igreja católica lutava pela reiteração da autoridade da hierarquia romanizada, proclamava-se a religião brasileira única, ou única via de diálogo e intermediação entre o “povo” e o Estado da ditadura de Vargas.

A nova religião, ao mesmo tempo crescia e expandia-se pelo país, sendo o Rio Grande do Sul um dos Estados onde houve maior crescimento de tendas umbandistas, junto ao Rio e seguidos por São Paulo e o restante do país. O “boom” da emergência umbandista não se deu de forma homogênea. Ao passo que a religião crescia, recebia influências diferentes, constituindo-se gradativamente, Umbandas dentro da Umbanda ou correntes umbandistas. Formando-se e descaracterizando-se, a Umbanda chega ao seu primeiro centenário.

É notório que a Umbanda branca que surge como dissidente do Kardecismo e tenta firmar-se como uma religião espírita cristã em oposição às religiões afro-brasileiras e afro-ameríndias, das quais, os “intelectuais” da classe média que dirigem a Umbanda no sul e sudeste do país, chamam de africanismo, associando-as até as seitas satânicas.

Mas, há uma recorrente correlação de forças dentro deste novo aparato religioso. Renato Ortiz (1991) caracteriza este movimento como embranquecimento e ‘empretecimento’ umbandista. A Umbanda emerge no primeiro momento como uma proposta de ser uma religião popular, das pessoas empobrecidas, negras, dos excluídos.

Podemos verificar no texto de Diana Brown que houve uma coalizão entre a nova religião e as tradicionais macumbas cariocas. A Umbanda estava e continua nos dias atuais, buscando sua identidade. Nem tudo foi adesão. Os choques culturais litúrgicos também fizeram parte deste processo que, onde “Consideravam repugnantes os rituais africanos que envolviam sacrifícios de animais, a presença de espíritos tidos diabólicos (exus), ao lado do próprio ambiente que muitas vezes incluía bebedeiras, comportamentos grosseiros e a exploração econômica dos clientes”. (DIANA BROWN, 1985, p.11).

Ao relatar o estranhamento vivenciado pelos fundadores da Umbanda para a macumba carioca, a pesquisadora Diana Brown, reflete em seu discurso, a assimilação do conteúdo preconceituoso pregado pelos idealizadores do Evangelho de Umbanda, após determinação adotada após o I Congresso do Espiritismo de Umbanda em 1941. Ao



referir-se à termos como africanismo de forma pejorativa e, de associar Exu a espíritos diabólicos, quando o diabo não faz parte do panteão das religiões africanas e afro-brasileiras, sendo temido apenas pelos de religiões judaico-cristãs.

A Umbanda branca nasce sob o signo do positivismo, diz ser branca, em oposição à cultura africana e afro-brasileira, chamadas por algumas pessoas adeptos da Umbanda, de africanismo.

3. Metodologia

Para Aurélio Ferreira (2001), metodologia é a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade; estudo dos métodos e, especialmente, dos métodos das ciências. Método é o caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino: método direto; modo de proceder; maneira de agir; meio. Este trabalho pauta-se numa pesquisa qualitativa, que segundo Augusto Triviños (1987):

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa bibliográfica o que segundo João Fonseca (2002, p. 32) ela acontece a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica.

Para Eva Lakatos e Marina Marconi (2003, p. 218), o processo de delimitação do tema só é dado por concluído quando se faz a sua limitação geográfica e espacial, com vistas à realização da pesquisa.

4. Resultados e Discussão

Doravante o crescimento e expansionismo da Umbanda no século XX, desde sua criação, onde temos uma Umbanda, dita "branca" tentando ser uma religião prosélita (a



exemplo do Kardecismo), através do uso do Evangelho de Umbanda em sua liturgia, o que predominou mesmo foi a sua tradição oral, a exemplo das religiões tradicionais de terreiro como a Jurema e o Candomblé.

A Umbanda Omolocô, Terecô, Candanga, de Cáritas, com Nagô, dentre outras, é um caldeirão de religiosidade popular, onde espiritismo, cristianismo, pajelança e matriz africana contribuíram para sua formação e, fazem parte em maior ou menor grau de sua liturgia. A “Umbanda nossa de cada dia”, é a Umbanda de cada uma (um), mudando conforme região e práticas sacerdotais.

5. Considerações Finais

Há ainda muito o que se pesquisar, escrever, publicar sobre a Umbanda. Muito o que se rever sobre os escritos publicados, afinal, trata-se de uma religião centenária e devido ao racismo estrutural, muito marginalizada, afinal, antes do seu nascimento, as entidades de Umbanda já eram discriminadas negativamente nas mesas kardecistas.

Não existe uma única Umbanda, como também não existe nenhuma religião que não tenha controversas em suas fundações. Aqui, apresentamos algumas teses sobre a fundação de uma religião com as suas correntes num movimento de embranquecimento em oposição ao empretecimento, que coexistem até os dias atuais, passado mais de um século de sua fundação.

Esperamos que esta contribuição possa ressoar como uma ação afirmativa contra o racismo religioso e ao mesmo tempo, despertar interesses diversos em se produzir pesquisas voltadas ao universo das religiões afro-brasileiras que, em pleno século XXI, continuam sendo alvo de tanto preconceito e violências.

Referências

- BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1945.
- BROWN, Diana. *O Papel histórico da classe média na Umbanda*. Religião e Sociedade, São Paulo, Hucitec (1), maio, 1977.
- BROWN, Diana. “Uma história da Umbanda no Rio”. In: ISER (org). *Umbanda e Política*. Rio de Janeiro, Iser-Marco Zero. 1985.
- CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira de. *Kardecismo e Umbanda*. São Paulo: Pioneira, 1961.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 5. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.



FONSECA, João J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LIMA, Valdir. *Cultos afro-paraibanos: Jurema, Umbanda e Candomblé*. Rio de Janeiro: Fundamentos de Axé, 2020.

MATTA e SILVA, W.W. da. *Umbanda de todos nós*. São Paulo: Ícone, 1997.

ORTIZ, Renato. A morte branca do feiticeiro negro. Umbanda, integração de uma religião numa sociedade de classes. Petrópolis, Vozes, 1991.

PRANDI, Reginaldo. Os Candomblés de São Paulo: A velha magia na metrópole nova. São Paulo, Hucitec, 1991.

RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro: etnografia religiosa e psicanálise*. São Paulo: Nacional, 1940.

RODRIGUES, Nina. O animismo fetichista dos negros baianos. Salvador, s.ed., 1935.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.



A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO RELIGIOSO

PROBLEMATIZANDO O RACISMO RELIGIOSO NO CONTEXTO ESCOLAR

Vitória Marques Bergo¹²⁷

(Financiamento institucional: Capes)

Resumo: O trabalho pretende demonstrar como as religiões de matriz africana estão representadas no contexto escolar, alavancando questões entre discentes que podem reproduzir manifestações de racismo religioso. O ensaio destaca a relevância do conceito de racismo religioso para a Ciência da Religião, compreendo tal fenômeno como uma série de discursos e práticas, intencionais ou não, que resultam da deslegitimação da fé de sujeitos pertencentes às religiões de matriz africana. O objetivo é compreender como uma abordagem interdisciplinar entre Ensino Religioso e História potencializaria o combate à reprodução do racismo religioso no espaço escolar, apontando para a importância do oferecimento do Ensino Religioso de cunho reflexivo nas escolas públicas como disciplina imprescindível para promoção do respeito e reconhecimento das alteridades religiosas na educação.

Palavras-chave: Racismo religioso; Ensino religioso; História; Escola pública; Interdisciplinaridade.

1. Introdução

Este ensaio é traçado a partir da problematização das representações das religiões de matriz africana estigmatizadas no espaço educativo. A vivência em sala de aula como professora de História, em consonância com o Doutorado em Ciência da Religião, me possibilitou refletir sobre a intolerância religiosa vigente em nossa sociedade como um fenômeno que também se reproduz dentro da comunidade escolar culminando no racismo religioso, alertando para a urgência da necessidade da implementação do Ensino Religioso, defendendo o seu caráter reflexivo (RODRIGUES, 2021), nas escolas da rede pública do município de Juiz de Fora.

Por racismo religioso, compreendo uma série de discursos e práticas, intencionais ou não, que resultam da deslegitimação das religiões de matriz africana. Esses discursos e práticas estão assentados em uma cultura que permite a reprodução do racismo, através de silenciamentos, distorções e apagamentos sobre tudo aquilo que é proveniente da cultura negra no Brasil. Defendo a importância da definição do conceito tal qual reflete

¹²⁷ Mestra em Educação pela UFJF. Doutoranda em Ciência da Religião na Universidade Federal de Juiz de Fora. Contato: vitoriabergo.educacao@gmail.com



Ariadne Basílio (2017) em sua dissertação, intitulada “RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS E O RACISMO: contribuição para a categorização do racismo religioso”, alegando que determinadas práticas se tratam de racismo religioso e não de intolerância religiosa, uma vez que o termo “intolerância religiosa” seria insuficiente para compreender a complexidade e o motor de tal fenômeno discriminatório.

O conceito “racismo religioso” ressalta a persistência da lógica de dominação racial que consolida este determinado modo de intolerância (OLIVEIRA, 2017), ancorado em uma série de fatores que permeiam as trajetórias as religiões afro-brasileiras, dentre eles, a institucionalização do racismo através da criminalização de tais religiões desde o código penal de 1940, o projeto de embranquecimento da população brasileira pós-abolição, a folclorização nacional homogeneizadora de diversas práticas, a invisibilização cultural e educacional, dentre outros fatores.

2. Considerações sobre o Ensino de História e o racismo religioso

Quando trabalhado o currículo do Ensino de História restrito apenas à narrativa da Historiografia oficial, o apagamento da história do povo negro resulta no esquecimento de suas culturas e religiosidades. Como é possível falar de História do Brasil sem elucidar os diferentes grupos religiosos envolvidos na construção da nação, sem incluir o Candomblé e a Umbanda? Seria possível excluir tais grupos do ensino da História e compreender as singularidades do campo religioso brasileiro? Ressalto tal categoria junto a referência proposta por Elisa Rodrigues, empregado

na qualidade de conceito que descreve um espaço de disputas, encontros, empréstimos, rupturas e ressignificações de diferentes modos de crenças, institucionalizadas ou não, a partir das quais tais modos de crenças buscam legitimidade e consolidação no espaço público (RODRIGUES, 2002, p.42).

No que diz respeito à compreensão sobre as religiões de matriz africana como alvos de violência na sociedade vigente, podendo se nomear também o tipo de intolerância sofrido como racismo religioso, destaco e nomeio as religiões de Umbanda e Candomblé, como aquelas que historicamente foram protagonizadas através da resistência negra. No campo religioso brasileiro, assimiladas de modo dinâmico por elementos das múltiplas culturas de ancestralidades africanas que resistem ao combate de suas existências desde a colonização europeia, re-existindo ainda hoje através de suas práticas rituais, considero que suas práticas são frutos de lutas que tiveram sua origem na escravidão dos povos vindos da diáspora, assim sendo atravessadas e duramente perseguidas em uma sociedade de base racista.

Portanto, os ataques sofridos sobre as manifestações de fé oriundas das culturas de matriz africana carregam historicamente o peso do racismo religioso. Segundo dados fornecidos pela Secretaria dos Direitos Humanos, “as denúncias de intolerância religiosa



aumentam a cada ano, sendo que a maior parte das vítimas é praticante de crenças de matriz africana” (DOS SANTOS; SALAROLI, 2017, p. 413). Os ataques às religiosidades afro-brasileiras estariam também ligados à estereotipação da cultura negra no imaginário cultural, sustentados pelo racismo. De acordo com Ingrid Vieira,

Dentre os problemas da etnia negra, está a intolerância religiosa. Ela acontece com bastante frequência nos mais variados ambientes sociais, sendo que a escola não está alheia ao fenômeno. A escola é um ambiente de produção e reprodução de preconceitos, em que a intolerância se manifesta de modo diverso. (VIEIRA, 2017, 452)

Logo, o objetivo geral deste ensaio é compreender como uma abordagem interdisciplinar entre Ensino Religioso e História potencializa o combate a reprodução do racismo religioso no espaço escolar, apontando para a importância do oferecimento do Ensino Religioso nas escolas da rede pública Municipal de Juiz de Fora.

3. Resultados e Discussão

Uma história do tempo presente aponta para um diagnóstico de tempos em que os discursos de intolerância religiosa tendem a ser normalizados. Diante de salas de aula cujas composições são majoritariamente cristãs, como então lidar com os preconceitos, piadas e ofensas contra as religiões de matriz africana, retratadas de forma secundarizada nos livros didáticos? Pensando junto a Rufino (2019), o apagamento de representações das religiões de matriz africana nos livros contribui na produção de injustiça cognitiva/social no processo educativo.

A reflexão que proponho é que sendo a educação uma questão pertinente à vida (dimensão ontológica e ética), à arte (dimensão ética e estética) e ao conhecimento (dimensão epistemológica), por que grande parte da população ao ser questionada sobre educação, principalmente no que tange à escola, tem tendência em utilizar argumentos conservadores que credibilizam ações pedagógicas que operam em prol da redução das experiências sociais? Nesse sentido, a educação, que a princípio está radicalizada na diversidade do ser acaba se inscrevendo como política de produção de um modo dominante. Essa lógica totalitária investida e mantida ao longo de séculos tem pautado a educação, não como uma prática emancipatória, mas sim como forma de regulação. Essa lógica travestida de educação revela-se como mais uma face das ações assentes no empreendimento colonial, que tem na raça/racismo/gênero/heteropatriarcado/capitalismo os seus fundamentos. (RUFINO, 2019, p. 264).

Na medida em que Rufino propõe pensar a Educação como prática emancipatória a partir de uma postura que visa romper com o conservadorismo, questiona como as experiências sociais são reduzidas nos discursos conservadores que buscam manter a escola como espaço de regulação das condutas sociais: em prol da homogeneidade de referências identitárias. A regulação se daria na redução das experiências sociais, o que



pode ser exemplificado na negação da subjetividade religiosa de estudantes que pertencem às religiões afro-brasileiras. Em suma, a regulação se assenta no empreendimento colonial que tem por base uma educação que historicamente anulou a subjetividade de pessoas pertencentes às religiões de matriz africana nos processos educativos, pelo não reconhecimento da alteridade, tal como a sujeição à lógica cristã dominante. A regulação também poderia ser entendida como estratégia da branquitude, aliando o pacto do silêncio ao silenciamento, esquecimento, negação, demonização, construção do “outro” colocando o sujeito branco e a religião de tradição cristã como referências.

Acredito que uma das principais tarefas como professora de História esteja atrelada a instigar a problematização de verdades absolutas que tendem a ser vistas como naturais, visualizadas nas falas dos discentes a partir dos debates provocados nas discussões, para além dos conteúdos curriculares formais. Caberia então ao professor permitir que os conflitos não sejam silenciados, possibilitando um processo de reconstrução das subjetividades que constituem os sujeitos de aprendizado (FERRARI, 2002). Aliás, nesse movimento, não só discentes são afetados por um processo dialógico de transformação, como também, docentes.

Reflico sobre a natureza do ensino de história e sua potencialidade para intervir na constituição de sujeitos que compreendam o valor cultural da pluralidade religiosa, da importância do respeito às diferenças de crença presentes no “mapa” que compõe cada turma.

Ainda refletindo sobre a natureza do Ensino de História, penso no potencial de um ensino problematizador

O ensino de história tem, como um dos seus fundamentos, a constituição dos sujeitos, algo que pode ser realizado a partir das problematizações. Esse trabalho pode ser percebido no direcionamento aos professores e professoras de história que, na formação, são chamados a rever seus pontos de vista, suas concepções de história, de escola, de ensinar e aprender, de sujeitos, mas também no investimento nos alunos e alunas. (FERRARI, 2002, p. 6).

A problematização da realidade é potencial no Ensino Religioso e no Ensino de História, partindo das propostas da BNCC (JUNQUEIRA, 2015). Ainda respeitando as especificidades de cada campo, seus limites e recursos teórico-metodológicos próprios, indico o uso da interdisciplinaridade como estratégia de diálogo sobre a intolerância religiosa e o racismo religioso.

Dentre estas estratégias, encontra-se o diálogo entre os componentes curriculares que, ao superar a concepção de hierarquização e estratificação dos conteúdos, permitirá um novo olhar sobre a relação entre as disciplinas, ultrapassando a disciplinarização e colaborando no diálogo entre as áreas do conhecimento para enxergar o todo. Especialmente porque as disciplinas são a organização de campos do



saber, com objetos, métodos e abordagens dos diferentes domínios da arte e do conhecimento e são influenciadas por concepções pedagógicas diferenciadas. (JUNQUEIRA, 2015, p.18).

4. Considerações Finais

Uma abordagem interdisciplinar proporciona abranger a complexidade do fenômeno religioso aperfeiçoando uma educação significativamente integral, que não prescinde de estratégias pedagógicas quando tratamos de temas polêmicos e controversos, como temas que tangem as discussões étnico-raciais.

Mas estudar as relações entre religiões e cultura, religiões e o Estado, e religiões e sociedade não esgota as possíveis relações nas quais as religiões podem se encontrar. Há muito tempo a ciência da religião e suas disciplinas vizinhas perceberam a relação da religião com a raça e a nacionalidade. (WACH, 2018, p. 250).

Assim, destaco a utilização da categoria de campo religioso apontando o reconhecimento de sua utilidade pedagógica no ensino de História, oportunizando a compreensão sobre plurais grupos religiosos, suas diferenças e convergências, valores culturais, linguagens, símbolos, modalidades de crença, doutrinas e práticas.

A formação escolar tem como objetivo a formação plena do cidadão. E a religiosidade é parte fundamental da base histórico-cultural que forma a nação brasileira. Por isso, se faz necessário que a escola apresente aos alunos conhecimento sobre a formação do povo brasileiro, e essa formação está indissociavelmente ligada à experiência religiosa. (ROCHA, 2021, p.36).

O movimento de entendimento sobre a diversidade étnico-cultural brasileira na escola poderia se dar através da abordagem interdisciplinar entre o Ensino de História e o Ensino religioso, junto ao reconhecimento da invisibilização da cultura negra pelo Estado e sociedade, do passado para o presente. Além disso, reconhecendo e nomeando bens culturais da etnia negra e compreendendo o valor sócio-histórico das religiões de matriz africana, docentes de ER e História podem juntos trabalhar em prol da luta antirracista, corroborando para um espaço plural, em que crianças de diferentes pertencimentos religiosos sejam protagonistas das narrativas de suas crenças.

Referências

DOS SANTOS, Anélia dos Santos Marvila; SIMÕES, Marvila; SALAROLI, Tatiane Pereira Pereira. *O retrato da intolerância religiosa no Brasil e os meios de combatê-la*. UNITAS Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões, v. 5, n. 2, p. 411-430, 2017.



FERRARI, Anderson. *“História é a aula de pergunta”*: a problematização no ensino de história. Revista do PPHIS da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 29, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Ensino Religioso e Interdisciplinaridade*. 1. ed. - Curitiba, PR : IESDE BRASIL S/A, 2015. 102p.

OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de. *Religiões Afro-brasileiras e o racismo: Contribuições para a categorização do racismo religioso*. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

ROCHA, João Paulo da. *O ensino religioso e a participação do professor de História na consolidação da disciplina no Paraná*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

RODRIGUES, Elisa. *Ensino Religioso : uma proposta reflexiva* / Elisa Rodrigues. -- 1. ed. -- Belo Horizonte, MG : Editora Senso, 2021.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas. Exu como Educação*. Rev. Exitus [online]. 2019, vol.9, n.4 [citado 2023-11-15], pp.262-289.

VIEIRA, Ingrid C. Mara Luiz. *A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola*. UNITAS-Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões, v. 5, n. 2, p. 452-474, 2017.

WACH, Joachim Ernst Adolphe Felix. *Os ramos da Ciência da Religião*. Rever, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 233-253



CONSEQUÊNCIA DE UMA HERANÇA A RECEPÇÃO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO AMBIENTE ESCOLAR

Cyntia Virginia Farias D'Amorim¹²⁸

Sandra Maria da Silva Arcanjo¹²⁹

Resumo: Nesta comunicação discutiremos a herança deixada pelos colonizadores europeus referente à questão de rejeição ou acolhimento das religiões de matriz africana em espaço público. As reflexões fazem parte de um projeto de mestrado e discutirão como a hegemonia de pensamentos acerca de hierarquia de classes ainda continua afetando o trato com os adeptos dessas religiões em ambiente escolar. Abordaremos como o pensamento colonizador ainda se faz presente nos pensamentos e atitudes das pessoas em tempos atuais. Teoricamente nos apoiaremos em pensadores da educação como Petronilha Beatriz (2007) e Paulo Freire (2022) com sua pedagogia libertadora. Traremos para nossa pesquisa uma abordagem decolonial para um ensino religioso que tem como princípio um diálogo entre e para além das religiões.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Decolonialidade; Diálogo Inter-religioso

1. Introdução

Há mais de quinhentos anos que os colonizadores europeus chegaram ao Brasil, em suas malas além de pertences pessoais, trouxeram suas culturas, costumes, religião e forma de viver/ e de rezar. Aqui encontraram uma terra com dimensões continentais e plena de riquezas ambientais. Encontraram, também, povos originários, com seus modos próprios de viver, de ser e de crer. Rapidamente, os colonizadores tomaram para si esta terra, batizaram-na com um nome cristão, dominaram com violência extrema os povos originários, usando a cruz e a espada, escravizaram-nos e dizimaram esses povos e quando não tinham mais a mão de obra escrava suficiente para continuar a exploração do território, foram para o continente africano em busca de sequestrar e escravizar outros povos para dar continuidade à “construção” de um grande império forjado com o sofrimento da escravidão.

Na sua breve linha do tempo, a história relata a experiência de um povo subjugado, ameaçado, violentado e silenciado. A hegemonia de uma religião oficial, a catequização dos gentios e a fundição de religião e poder na figura do deus cristão e do rei europeu,

¹²⁸ Mestranda em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco. Contato: cyntiav.farias@gmail.com

¹²⁹ Mestrando em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco. Atua na Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes. Contato: arcanjo.sandra@hotmail.com



fortaleceram ainda mais a intolerância e o racismo que existia na época e perpetua até os dias atuais.

Conceitos de hierarquia baseados em raça, cor, religião foram instrumentos de opressão e escravidão contra o povo negro e de terreiro, que aqui chegaram para servir as classes burguesas. Em meio a essa realidade é colocado em xeque o conceito de humanidade e são questionadas as ideologias que fundamentaram a perseguição e diferenças de classes, bem como, as que fortalecem a intolerância, racismo, fundamentalismo e a estigmatização dos povos negros e de adeptos das religiões de matriz africana.

No século XIX, a ciência comprova geneticamente que somos todos iguais. A partir de então, podemos dizer que o progresso, a evolução do pensamento humano e, conseqüentemente, a evolução das instituições políticas provocam discussões sobre temas polêmicos, dentre eles, a laicidade do Estado. Essa Discussão consolidou a separação entre Estado e Igreja no final do século XIX, por meio do artigo 11 da Constituição Federal de 1891 que normatiza: “é vedado aos Estados, como à União, estabelecer, subvencionar, ou embaraçar o exercício de cultos religiosos” (BRASIL, 1891, art. 11). Já em 1988, a Constituição Federal, vigente, estabelece no seu Art. 5º: “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” (BRASIL, 1988, art. 5). No entanto, ainda é dolorosa, no Brasil, a reafirmação da diversidade de povos, culturas afrodescendentes e sobretudo das religiões de matriz africana.

Nesse sentido, os povos afrodescendentes, muitas vezes, são impedidos de participação ativa na construção da nação brasileira. Impedidos por grupos hegemônicos, que dão continuidade ao discurso colonialista, de manifestar suas crenças.

Desconstruir o discurso colonizador eurocêntrico, no Brasil, é uma forma de lutar contra exclusão dos povos afrodescendentes e defender os seus direitos, valorizando a identidade étnica-racial, de classe, gênero, faixa etária e sexualidade. A escola por sua diversidade é o campo de atuação mais propício para o resgate da identidade de um povo e a construção de uma memória que permita o avanço para uma nova mentalidade social.

Traçar um novo perfil do papel das culturas e religiões africanas, através de uma educação transreligiosa, transcultural e transdisciplinar é reconhecer e estabelecer novas perspectivas com relação as vivências e lutas de um povo negro e de terreiro. O ensino transdisciplinar promove no campo do ensino religioso uma consciência crítica e independente de qualquer interpretação religiosa, cruzando os diversos níveis de realidades e permitindo uma epistemologia do sagrado para, entre e além religiões.

Educar para a diversidade é compreender o modo de ser, viver, conviver, pensar, valorizar as raízes identitárias de grupos distintos que compõem o povo brasileiro. É



analisar a perversidade do falso termo democracia racial, forjada em preconceitos e violência. É buscar nas fontes a memória de um povo.

2. Fundamentação teórica

A construção ideológica de uma sociedade hierárquica, alinhada com o processo de branqueamento e a falsa ideia de Estado laico influencia o ambiente escolar. O lugar da diversidade e do diálogo muitas vezes ecoa o discurso colonizador e chega à sala de aula impossibilitando a visibilidade das pessoas. Padrões que discriminam, silenciam, invisibilizam e violentam pessoas negras e adeptas de religiões de matriz africana.

Olhando para essa realidade construiremos um referencial teórico, para essa comunicação, que faz parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado, teóricos que fortalecem a luta para a construção de uma educação decolonial, crítica e libertária.

Paulo Freire (2022), no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, nos convida a pensar uma nova sociedade, parcialmente independente e descolonizada. Um dos fatores primordiais para a construção dessa nova sociedade é uma educação pública de qualidade, fundamental para desvestir a roupagem alienada e alienante, que distorce a realidade com o intuito de manter o poder sobre as classes minoritárias.

Construir uma nova realidade é defender uma educação capaz de colaborar com a reflexão crítica dos pensamentos, uma educação crítica onde o povo seja capaz de optar e decidir, não apenas estar no mundo, mas com ele travar relações. Mas, como realizar essa educação? Paulo Freire nos responde, essa educação se dá quando o corpo docente é capaz de identificar e debater situações desafiadoras, fazendo uso de conteúdo programático e um método ativo, dialogal e crítico. O diálogo é aqui fator indispensável para que das relações nasça uma matriz crítica e que gere criticidade. Onde há diálogo, há comunicação, fator indispensável para a construção de um caminho de respeito e paz.

Petronilha Beatriz (2007), defende que o currículo escolar em todos os níveis de ensino, seja capaz de valorizar as raízes da identidade dos distintos grupos que compõem o povo brasileiro. Discutir relações étnico-raciais no Brasil e analisar a perversidade da falsa democracia racial é encontrar formas de refazer concepções relativas à população negra. Na opinião da educadora, os professores precisam conhecer as concepções prévias de seus alunos e daí lançar desafios para que ampliem seu campo de visão de mundo. Em relação as africanidades, combater o próprio preconceito e gestos de discriminação, organizar atividades com os estudantes que contribuam com o aprendizado por meio da ação, é um caminho para uma pedagogia antirracista.

Temos avanços significativos no campo da educação, mas as leis e pautas se mostram incipientes frente a falsa ideia de laicidade na escola pública. Na escola a religião



aceita é a cristã, há silenciamento sobre questões raciais e professores fogem do debate por falta de conhecimento ou discriminação.

3. Metodologia

Pretendemos nessa pesquisa analisar o discurso colonial presente no ambiente escolar e suas implicações na vida social dos discentes. Nesse contexto, apresentaremos e refletiremos estudos de caso que ocorreram em escolas públicas brasileiras recentemente. Tomaremos como base os teóricos Paulo Freire (2022) com sua pedagogia libertadora, Petronilha Beatriz (2007), que defende a valorização das identidades de povos distintos e Gilbraz Aragão (2018) que aborda uma metodologia pluralista, transdisciplinar, transcultural e transreligioso.

Embora a desconstrução do discurso colonialista seja um desafio, o racismo e a violência que ainda se perpetua na sociedade atual precisa ser combatido por meio da educação e diálogo.

4. Resultados e Discussão

A pesquisa faz parte de um projeto de mestrado em andamento, mas por meio da análise dos discursos colonialistas ainda resistente na nossa sociedade e o estudo teórico bibliográfico e documental podemos constatar uma sociedade com embates tensos, esvaziamento de valores onde o povo é comandado por uma elite.

Paulo Freire (2022) insiste que a dignidade e liberdade humana começa com a tomada de consciência fundamental para uma educação libertadora.

5. Considerações Finais

Uma sociedade eurocentrada quando e onde as classes eram divididas pela cor de pele, posição social e religiosidade ainda tem forte impacto nas discussões e comportamentos atuais. Se faz necessária uma educação decolonialista, com uma educação pluricultural e políticas públicas eficazes, tendo como foco as relações étnico-raciais.

Uma educação com uma nova consciência epistemológica que fale sobre as religiões num encontro entre ciência e religião através de métodos transdisciplinares, onde o sagrado não tenha a ver com atitudes confessionais de instituições religiosas, mas que contribuam com para a formação cidadã.



Referências

ARAGÃO, Gilbraz, SOUZA, Mailson. *Transdisciplinaridade, o campo das ciências da religião e sua aplicação ao ensino religioso*. Estudos Teológicos. São Leopoldo. v.58, n.1, p. 42-56, jan. /jun. 2018.

BRASIL. *Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Estabelece o ensino sobre história e cultura afro-brasileira. planalto.gov.br, Brasília, 09 jan. 2003.

BRASIL. *Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008*. Estabelece o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena. planalto.gov.br, Brasília, 10 mar. 2008

BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1981. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em 10 de out. de 2023.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 10 de out. de 2023

FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022

FLOR NASCIMENTO, Wanderson. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. *Revista Rico*. Brasília, v. 6, n. 2, nov. 2017.

GOMES, Nilma L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Ministério da Educação. 2005. p. 144-154

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set. /dez. 2007

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Ministério da Educação. 2005. p. 155-172



ENSINO RELIGIOSO E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS ENTRE A DIVERSIDADE E O PRECONCEITO

Débora Simplício Marvila Batista¹³⁰

Resumo: O artigo aborda a importância do ensino religioso sensível e respeitoso das religiões afro-brasileiras no contexto multicultural e religiosamente diversificado do Brasil. A diversidade cultural brasileira é influenciada por séculos de interações entre diferentes povos e tradições, incluindo as religiões afro-brasileiras, que desempenham um papel fundamental na identidade nacional. No entanto, preconceitos históricos persistem, afetando a abordagem educacional e a percepção pública. O ensino religioso é destacado como uma ferramenta vital para desconstruir preconceitos e promover o respeito à diversidade religiosa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é mencionada como um guia para uma educação que valorize a diversidade cultural e religiosa. Apesar dos desafios, há oportunidades para superar preconceitos com abordagens pedagógicas inclusivas são enfatizadas para abordar as religiões afro-brasileiras de maneira sensível e precisa. O artigo conclui que o ensino religioso nas religiões afro-brasileiras pode desempenhar um papel crucial na construção de uma sociedade inclusiva e tolerante.

Palavras-chave: Preconceito; Cultura afro-brasileira; Diversidade religiosa.

1. Introdução

O Brasil, um país marcado por sua diversidade cultural e religiosa e no contexto multicultural e religiosamente diversificado do Brasil, a abordagem sensível e respeitosa das diferentes tradições religiosas é essencial para fomentar a tolerância, o diálogo intercultural e o respeito à liberdade de culto. Assim, as religiões afro-brasileiras emergem como um elemento crucial para a compreensão e apreciação da complexidade religiosa nacional, enriquecendo o tecido cultural do país e desafiando a educação a lidar com questões de diversidade e preconceito.

A sociedade brasileira é notável por sua diversidade étnica, cultural e religiosa, fruto de séculos de interações entre diferentes povos e tradições. Dentro desse panorama, as religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, representam uma parcela significativa do panorama religioso nacional. Contudo, o conhecimento e a compreensão dessas religiões ainda são marcados por estereótipos, preconceitos e desinformações enraizadas, o que contribui para a perpetuação de desigualdades culturais e sociais, como explicam Almeida et al. (2021, p. 17).

¹³⁰ Mestranda em Ciências da Religião pela Faculdade Unida de Vitória. Professora da Educação Especial na Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy - ES. Contato: debora27batista@outlook.com



O preconceito religioso vem desde os primórdios da humanidade, não podemos negar que algumas religiões são inferiorizadas ou até mesmo discriminadas por outras vertentes religiosas, e assim a dificuldade em se trabalhar religiões como religiões de origem afro-brasileira, é visível quando nos deparamos com as mais diversas notícias nos mais diversos meios de comunicações.

Nesse sentido, o ensino religioso, ao proporcionar aos estudantes um conhecimento aprofundado e uma apreciação das religiões afro-brasileiras, pode-se contribuir para a desconstrução de preconceitos arraigados e a promoção do respeito pela diversidade religiosa, tendo destaque no contexto educacional, especialmente considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que busca promover uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e religiosa.

Devido ao pluralismo cultural e religioso presente na sociedade, a disciplina de Ensino Religioso nas escolas tem que saber trabalhar com a diversidade, praticando o respeito à livre expressão e dando espaços ao livre debate sobre o desenvolvimento humano como um todo e não de uma determinada religião em particular (ALMEIDA et al., 2021, p.19).

No entanto, a inclusão das religiões afro-brasileiras no currículo escolar não está isenta de desafios, especialmente ao considerar que preconceito arraigado em relação a essas religiões pode se manifestar no âmbito educacional, influenciando a abordagem dos educadores e a percepção dos alunos (ROSSETO; DIAS, 2022).

Diante dessa realidade, este artigo tem como objetivo principal realizar uma revisão da literatura acadêmica sobre o ensino religioso das religiões afro-brasileiras, com foco na diversidade cultural e no combate ao preconceito, tendo como objetivos específicos: identificar os desafios enfrentados pelos educadores no ensino dessas religiões, incluindo questões de estereótipos e preconceito; compreender a importância do ensino religioso no respeito à diversidade religiosa e; investigar estratégias para promover o respeito à diversidade religiosa e a desconstrução de preconceitos.

Para tanto, esta pesquisa consiste em uma revisão de literatura, que envolve a análise de artigos científicos, livros, teses e outros materiais acadêmicos relevantes, cuja busca por literatura foi conduzida em bases de dados acadêmicos renomados, como repositórios de universidades, Scielo e Google Scholar, utilizando uma combinação de palavras-chave relacionadas ao ensino religioso, religiões afro-brasileiras, diversidade e preconceito. A seleção dos estudos foi baseada em critérios de relevância, atualidade e rigor acadêmico e a análise dos materiais selecionados conduzida por meio da identificação de tendências, abordagens pedagógicas, desafios e estratégias utilizadas no ensino religioso das religiões afro-brasileiras.



2. Religiões Afro-Brasileiras e a Diversidade Cultural

A diversidade cultural é uma das características intrínsecas da sociedade brasileira, resultado de uma complexa interação de influências indígenas, africanas, europeias e asiáticas. Nesse mosaico multicultural, as religiões afro-brasileiras emergem como um componente crucial, desempenhando um papel significativo na construção da identidade nacional (ANDRADE; SILVA, 2021).

As religiões afro-brasileiras têm suas raízes nas tradições religiosas dos povos africanos trazidos como escravizados para o Brasil durante o período colonial. O Candomblé, originado principalmente dos povos iorubás, e a Umbanda, que funde elementos africanos com influências indígenas e europeias, são exemplos notáveis desta rica herança. No entanto, o contexto de opressão e discriminação enfrentado pelos escravizados levou ao desenvolvimento de estratégias de preservação cultural, muitas vezes por meio do sincretismo religioso (XAVIER FILHO, 2023).

O sincretismo religioso consiste na fusão de elementos das crenças africanas com a religião dominante do Brasil colonial, o catolicismo. Essa fusão permitiu aos praticantes das religiões afro-brasileiras manterem suas tradições de maneira aparentemente aceitável, ocultando suas práticas sob a roupagem do catolicismo. O resultado é um complexo conjunto de rituais, deidades e símbolos que incorporam tanto as crenças africanas quanto os aspectos da religião cristã (MAGNI, 2021).

Além disso, as religiões afro-brasileiras contribuíram para a formação de uma identidade específica de comunidades e bairros urbanos, onde terreiros de Candomblé e centros de Umbanda são locais de reunião, celebração e resistência cultural. Esses espaços não apenas preservam tradições ancestrais, mas também fornecem um senso de pertencimento e empoderamento para aqueles que enfrentam discriminação e marginalização (SOUSA, 2019).

As religiões afro-brasileiras têm feito uma contribuição significativa para a diversidade cultural do Brasil, mas ainda enfrentam desafios. O preconceito arraigado persiste, levando à estigmatização e marginalização dessas religiões devido a compreensões incorretas. O ensino inadequado e a falta de representação adequada na mídia também perpetuam estereótipos negativos. No entanto, as religiões afro-brasileiras são testemunhas vivas da diversidade cultural do país, oriundas de raízes africanas, influenciadas pelo sincretismo religioso e moldadas pela resistência histórica. Essas tradições religiosas são elementos essenciais da identidade nacional. Promover a compreensão e o respeito por essas religiões não apenas fortalece a diversidade cultural, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva e tolerante, onde a riqueza da herança afro-brasileira seja plenamente reconhecida e valorizada.



3. Ensino Religioso nas Religiões Afro-Brasileiras: Desafios e possibilidades

O ensino religioso no contexto das religiões afro-brasileiras enfrenta desafios específicos que podem afetar sua abordagem e inclusão nas escolas. As religiões afro-brasileiras, como o Candomblé, a Umbanda e outras tradições relacionadas, têm suas raízes nas culturas africanas trazidas pelos escravizados para o Brasil. Ao longo dos séculos, essas religiões se desenvolveram em um contexto de sincretismo religioso, incorporando elementos das tradições indígenas e cristãs. Essa interação complexa de influências resultou em sistemas de crenças e práticas únicos, que refletem tanto a herança africana quanto a experiência brasileira (SOUSA, 2021).

O ensino religioso nas religiões afro-brasileiras enfrenta desafios específicos que podem dificultar sua abordagem nas escolas. Primeiramente, há a persistência de estereótipos negativos e preconceitos em relação a essas religiões, muitas vezes resultantes de uma compreensão limitada e de desinformação. Isso pode criar um ambiente hostil para o ensino dessas tradições nas escolas, onde alunos e até mesmo professores podem estar mal informados sobre os princípios e práticas dessas religiões (TESSAROLE; BRITTO; SILVA, 2021).

Outro desafio é a falta de material didático adequado e de formação específica para os professores abordarem o ensino religioso nas religiões afro-brasileiras de maneira sensível e respeitosa. A ausência de abordagens pedagógicas inclusivas pode resultar em uma superficialidade na apresentação das religiões afro-brasileiras, deixando os alunos com uma compreensão insatisfatória e potencialmente perpetuando estereótipos negativos (SILVA, 2019).

Apesar dos desafios, há uma série de possibilidades para promover um ensino religioso mais inclusivo e respeitoso das religiões afro-brasileiras. Uma abordagem fundamental é a promoção da conscientização cultural, que envolve não apenas a compreensão das crenças e práticas, mas também o contexto histórico e social em que essas religiões se desenvolveram. Isso pode ajudar a desmistificar equívocos e preconceitos, promovendo uma visão mais abrangente e precisa das religiões afro-brasileiras (DA CRUZ; DIAS, 2020).

Além disso, é crucial investir na formação contínua de professores, fornecendo-lhes os recursos necessários para abordar o ensino religioso de maneira sensível e informada. Oficinas, cursos e material didático atualizado podem capacitar os educadores a abordarem as religiões afro-brasileiras com respeito e profundidade, garantindo que os alunos obtenham uma compreensão mais completa e precisa (TORRES; CARVALHO, 2019).

O ensino religioso nas religiões afro-brasileiras também pode ser uma oportunidade para promover a tolerância religiosa e o respeito à diversidade. Ao apresentar diferentes tradições religiosas de maneira imparcial e informativa, as escolas



podem ajudar a combater o preconceito e a discriminação, criando um ambiente mais inclusivo para todos os alunos, independentemente de sua fé ou origem (SILVA, 2021).

O ensino religioso nas religiões afro-brasileiras enfrenta desafios significativos, mas também oferece possibilidades valiosas de promoção da compreensão cultural e da tolerância religiosa. Ao superar os estereótipos negativos, investir em formação de professores e adotar abordagens pedagógicas inclusivas, as escolas podem desempenhar um papel importante na construção de uma sociedade mais respeitosa e informada sobre as ricas tradições religiosas afro-brasileiras. A educação desempenha um papel fundamental na desconstrução de preconceitos e na promoção do respeito à diversidade, tornando-se uma ferramenta vital na construção de um Brasil verdadeiramente inclusivo e plural.

4. Resultados e Discussão

As religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, são componentes fundamentais da diversidade religiosa do Brasil. No entanto, sua compreensão e apreciação ainda são afetadas por estereótipos, preconceitos e desinformações enraizadas. Esse quadro contribui para a manutenção de desigualdades culturais e sociais, refletindo a influência do preconceito religioso que tem sido uma constante ao longo da história da humanidade.

O ensino religioso, inserido no contexto da educação, possui o potencial de transformar essa realidade. Ao oferecer uma educação aprofundada e apreciativa sobre as religiões afro-brasileiras, é possível desmontar preconceitos enraizados e fomentar o respeito pela diversidade religiosa. Esta abordagem ganha ainda mais relevância considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a valorização e o respeito pela diversidade cultural e religiosa.

O ensino religioso deve lidar com o pluralismo cultural e religioso de maneira sensível, promovendo um ambiente de livre expressão e diálogo. É crucial reconhecer que a disciplina de Ensino Religioso nas escolas deve proporcionar uma visão aberta para o desenvolvimento humano como um todo, sem favorecer uma religião específica.

No entanto, a inclusão das religiões afro-brasileiras no currículo escolar não é desprovida de desafios. Preconceitos persistentes podem influenciar a abordagem de educadores e a percepção dos alunos. Portanto, é vital adotar abordagens pedagógicas sensíveis e inclusivas, que considerem a diversidade cultural e religiosa presente na sociedade.

Para abordar esses desafios, é essencial promover a conscientização cultural. Isso envolve não apenas a compreensão das crenças e práticas, mas também a contextualização histórica e social em que essas religiões se desenvolveram. Somente por



meio do conhecimento e do entendimento poderemos desconstruir os estereótipos e preconceitos arraigados.

A formação contínua de professores também é um fator-chave para a promoção de um ensino religioso eficaz e sensível. Oficinas, cursos e materiais educativos atualizados podem capacitar os educadores a abordar as religiões afro-brasileiras com profundidade e respeito, garantindo que os alunos recebam uma educação mais informada e imparcial.

Ao promover o ensino religioso nas religiões afro-brasileiras, as escolas têm a oportunidade de fomentar a tolerância religiosa e o respeito à diversidade. Ao apresentar diferentes tradições religiosas de maneira imparcial e informativa, é possível combater o preconceito e criar um ambiente inclusivo capaz de acolher alunos de todas as origens religiosas.

Em suma, o ensino religioso nas religiões afro-brasileiras enfrenta desafios significativos, mas também oferece possibilidades importantes para promover a compreensão cultural e a tolerância religiosa. Por meio de abordagens sensíveis, formação de professores e inclusão adequada no currículo, as escolas podem desempenhar um papel crucial na construção de uma sociedade respeitosa e informada sobre as tradições religiosas afro-brasileiras. Com a educação como ferramenta, é possível desconstruir preconceitos e promover um Brasil verdadeiramente diversificado e inclusivo.

5. Considerações Finais

Fica evidente que o Brasil, com sua rica diversidade cultural e religiosa, enfrenta desafios e oportunidades no que diz respeito ao ensino e compreensão das religiões afro-brasileiras. A abordagem sensível e respeitosa dessas tradições religiosas é crucial para promover a tolerância, o diálogo intercultural e o respeito à liberdade de culto em uma sociedade marcada por sua pluralidade.

As religiões afro-brasileiras desempenham um papel central na composição da identidade nacional, mas ainda lutam contra estereótipos, preconceitos e falta de informação. A educação surge como uma ferramenta poderosa para desconstruir essas barreiras, contribuindo para a valorização da diversidade religiosa e cultural e para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

A inclusão das religiões afro-brasileiras no currículo escolar não é isenta de desafios, como preconceitos arraigados e falta de material didático adequado. No entanto, através de estratégias como a conscientização cultural, formação contínua de educadores e abordagens pedagógicas inclusivas, é possível superar essas barreiras e promover uma compreensão mais profunda e precisa dessas tradições religiosas.



O ensino religioso nas religiões afro-brasileiras pode ser uma ferramenta para combater o preconceito religioso, promover a tolerância e o respeito à diversidade religiosa, e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através do conhecimento, do diálogo e do entendimento mútuo, é possível transformar a percepção das religiões afro-brasileiras e valorizar sua contribuição para a riqueza cultural do Brasil.

Em última análise, a educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade que respeita e valoriza a diversidade religiosa e cultural. Ao promover a compreensão das religiões afro-brasileiras, as escolas têm a oportunidade de não apenas desconstruir estereótipos, mas também promover um ambiente de respeito, aceitação e valorização das tradições que enriquecem o tecido cultural do país.

Referências

ALMEIDA, Ricardo Wilame Santana de. Ensino Religioso: Desafios dos docentes em ministrar aulas com a temática religiosidade afro-brasileira. *UNITAS-Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*, v. 9, n. 2, p. 3-24, 2021.

ANDRADE, Marli Turetti Rabelo; DE SOUZA SILVA, Edilson. Considerações sobre cultura e religião: buscando meios de consolidar o respeito à diversidade cultural e religiosa no Brasil. *Caderno Intersaberes*, v. 10, n. 28, p. 270-289, 2021.

DA CRUZ, Maritana Drescher; DIAS, Lucimar Rosa. Religiões de matriz africana e ensino religioso no programa de desenvolvimento educacional do Paraná de 2007 a 2016: desafios para a formação de professoras e professores. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 10, n. 3, 2020.

MAGNI, Saluar Antonio. *Religião e Religiosidade Inaciana no Brasil*. Clube de Autores, 2021.

ROSSETO, Selma Correia; DIAS, Sônia Maria. Um olhar sobre as tradições afro-brasileira a partir da base nacional comum curricular-BNCC. *Brazilian Journal of Development*, v. 8, n. 5, p. 33265-33273, 2022.

SILVA, Carolina Rocha. Racismo, religião e educação no Brasil: desafios contemporâneos. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 11, n. Ed. Especi, p. 283-296, 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/693>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SOUZA, Jéssika Paola. *Umbanda como patrimônio cultural imaterial*. 2019. 50 f. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Escola de Minas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.



TESSAROLE, Cristina de Lacerda; BRITTO, Vilmar Lugão de; SILVA, Jhauber Luiz Moreira da. Cenários da diversidade religiosa e os desafios das religiões de matrizes africanas. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 7, n. 8, p. 85757–85778, 2021. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/35221>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

TORRES, Rusiane da Silva; CARVALHO, Guilherme Paiva de. Ensino religioso e as religiões afro-brasileiras: visões de um professor. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, [S. l.], v. 6, n. 16, p. 173–189, 2019. DOI: 10.26568/2359-2087.2019.4239. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4239>. Acesso em: 14 ago. 2023.

XAVIER FILHO, José Luiz. *Respeite nosso axé: o imaginário docente sobre as religiões de matrizes africanas no espaço escolar*. Dissertação (Mestrado profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas). Universidade de Pernambuco. Garanhuns, 2023. 216 f.



EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL, PARTICIPATIVA E INCLUSIVA NA COMUNIDADE DE SANTO ANTÔNIO DOS PRETOS/MA

Márcio Rogério Bandeira do Nascimento¹³¹

Resumo: A presente pesquisa é oriunda de pesquisas bibliográficas em Ciências das Religiões com ênfase na religião Afro-maranhense por nome Terecô, tendo seus primeiros toques no Brasil, realizadas nas matas do Quilombo de Santo Antônio dos Pretos, no município de Codó (MA) pelos escravizados/as. A educação escolar para os quilombos envolve uma série de considerações e especificidades devido à história, cultura e realidades sociais dessas comunidades. O método utilizado foi uma revisão sistêmica realizada nas bases de dados da Capes e Scielo. Apresentamos para discussão a educação diversificada e os desafios para implementação da educação escolar quilombola. Finalizamos que a produção avaliada apresenta uma primeira onda de exigência para a educação em uma escola quilombola localizada em área quilombola e regida por legislações específicas, o currículo e as práticas culturais, incluindo o Ensino Religioso, devem ser sensíveis e respeitosos em relação aos elementos históricos, culturais e religiosos da comunidade.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Currículo; Quilombola; Santo Antônio dos Pretos.

1 Introdução

O Ensino Religioso de oferta obrigatória e matrícula facultativa está previsto na Constituição Federal de 1988 no Artigo 210, § 1º. Este artigo estabelece que o ensino religioso deve ser ofertado nas escolas públicas de ensino fundamental, porém, a matrícula dos alunos nessa disciplina é facultativa, ou seja, depende da vontade dos pais ou responsáveis do estudante. Dessa forma, a Constituição assegura o direito à liberdade de crença e religião, permitindo que os alunos e suas famílias decidam se desejam ou não participar das aulas de ensino religioso. Vale ressaltar que o conteúdo ministrado nas aulas de ensino religioso deve ser de natureza não confessional, ou seja, não pode promover uma religião específica, sendo necessário respeitar a diversidade de crenças e credos (SANTOS, 2019).

A emergência da “Questão Quilombola” refere-se a um conjunto de lutas políticas, sociais e culturais relacionadas às comunidades quilombolas no Brasil e em outras partes do mundo onde existem descendentes de africanos/as que fugiram da escravidão e se estabeleceram em comunidades autossustentáveis conhecidas como quilombos. O

¹³¹ Mestrando em Ciências das Religiões pela UFPB. Contato: rogeriobandeira0@gmail.com



reconhecimento e a resolução dessas questões desenvolvidas ao longo do tempo, com avanços significativos na legislação brasileira, como o reconhecimento e o Decreto nº 6040 de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Através de uma revisão sistemática e base de dados utilizada do Capes e a Scielo, apresentamos para discussão uma educação diversificada e os desafios para implementação do estudo da religião que vai além da simples profissão de fé ou da afiliação a uma instituição religiosa específica. Envolve uma exploração abrangente das várias dimensões da religião, que podem incluir: aspectos históricos, aspectos filosóficos, aspectos socioculturais, aspectos antropológicos, aspectos comparativos e aspectos psicológicos (ARROYO, 2015).

Este artigo tem como objetivo considerar a produção acadêmica na literatura brasileira sobre as práticas culturais e o currículo de Ensino Religioso (ER) na Comunidade de Santo Antônio dos Pretos/MA. O reconhecimento da importância das comunidades quilombolas no campo da educação é uma parte crucial do esforço mais amplo para combater o racismo, promover a equidade e valorizar a diversidade cultural. No entanto, é importante observar que os desafios ainda persistem, e a implementação eficaz de políticas e práticas inclusivas requer esforços contínuos de colaboração entre governos, instituições educacionais e as próprias comunidades quilombolas (CARRIL, 2017, p.279).

Assim trazemos como problema da pesquisa: O ensino religioso é fundamental na preservação das tradições culturais e na promoção da inclusão e igualdade para as comunidades quilombolas no Brasil. Ele reconhece a importância das diferenças culturais e históricas e busca criar um ambiente educacional que valorize e respeite essas comunidades, contribuindo para o empoderamento e o desenvolvimento sustentável das mesmas?

2. Fundamentação teórica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente alterada pela Lei nº 9.475/1997, trouxe importantes mudanças em relação ao Ensino Religioso (ER) no sistema educacional brasileiro. Conforme estabelecido por essas leis e também complementado por resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Religioso passou a ser reconhecido como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental, com uma abordagem de natureza epistemológica e seguindo critérios científicos (MUNANGA, 2013).

Isso significa que o Ensino Religioso não deve promover uma religião específica, mas sim ser uma disciplina que busca abordar a diversidade de religiões e crenças de



forma imparcial e acadêmica. As resoluções do CNE, como a Resolução nº 04/2010, estabelecem diretrizes para o Ensino Religioso nas escolas, enfatizando seu caráter não confessional e seu papel de promover o respeito à diversidade religiosa.

A BNCC, por sua vez, define as competências e habilidades que os alunos devem adquirir no Ensino Religioso, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes da pluralidade religiosa e capazes de compreender e respeitar as diferentes crenças. Essas mudanças visam garantir a liberdade de crença e religião dos estudantes, ao mesmo tempo em que promovem o conhecimento e o respeito pela diversidade religiosa, integrando o Ensino Religioso no contexto da educação laica e pluralista do Brasil (CARNEIRO,1979).

O objetivo da educação vai além de simplesmente fornecer conhecimento acadêmico. É uma abordagem educacional que busca promover o desenvolvimento integral das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, reconhecendo sua identidade cultural única e suas necessidades específicas.

A consideração do território e da territorialidade como ponto de partida para a construção de um processo pedagógico é uma abordagem fundamental na educação quilombola e em outras formas de educação contextualizada e sensível à diversidade cultural. Isso ocorre porque o território desempenha um papel central nas identidades e nas vidas das comunidades quilombolas e de muitos outros grupos culturais ao redor do mundo (FERRETTI, 2019).

O território e a territorialidade desempenham um papel central na educação quilombola, pois estão intrinsecamente ligados à cultura, à identidade e à sustentabilidade das comunidades quilombolas. Com o processo de globalização e mundialização da economia e os movimentos de Território, territorialização e territorialidade (CHESNAIS, 1996).

Assim, aparecem com força as especificidades do território: seu conteúdo, princípio, finalidade e representação, as territorialidades; e sua ação, movimento e processo, as territorializações, desterritorializações e reterritorialização. Começando a construção do processo pedagógico a partir do território que é uma maneira eficaz de garantir que a educação seja relevante, significativa e sensível às necessidades e realidades das comunidades quilombolas (CARRIL, 2017, p. 12).

A ligação entre território e identidade é uma característica central e uma concepção contemporânea fundamental do quilombo. Essa conexão é essencial para a compreensão do significado e da importância dos quilombos nas realidades contemporâneas, especialmente em relação às comunidades remanescentes de quilombos no Brasil e em outras partes do mundo.



É verdade que o termo “identidade negra” está intrinsecamente relacionado ao conceito contemporâneo de quilombo. Ambos os conceitos estão ligados à história de resistência e resiliência das comunidades afrodescendentes no Brasil e em outras partes do mundo. A “identidade negra” refere-se à consciência étnica e cultural dos afrodescendentes, reconhecendo a importância de suas raízes africanas na formação de suas identidades. Essa identidade é uma parte central do movimento negro e da luta por igualdade racial (MUNANGA, 2013).

A “identidade negra” e o conceito contemporâneo de “quilombo” estão profundamente entrelaçados em uma narrativa de resistência, preservação cultural e luta por igualdade e justiça. Ambos representam aspectos fundamentais da experiência afrodescendente e são essenciais para a promoção da igualdade racial e da diversidade cultural.

Observamos a necessidade da escola reconhecer e respeitar a diversidade de alunos, evitando abordagens ideologicamente homogêneas que não levam em consideração as diferenças individuais e culturais. De fato, a educação contemporânea valoriza a individualidade e a diversidade como princípios fundamentais.

A educação contemporânea reconhece a importância de respeitar a individualidade e a diversidade dos alunos. A escola deve ser um ambiente inclusivo, que valorize e celebre as diferenças e promova uma educação que seja significativa para todos, independentemente de suas origens culturais, identidades ou necessidades individuais (CARRIL, 2017).

Os territórios quilombolas desempenham um papel fundamental na construção da identidade dos sujeitos quilombolas. Esses territórios são mais do que simplesmente espaços geográficos; eles são os lugares onde as comunidades quilombolas têm suas raízes históricas, onde suas tradições culturais foram preservadas e onde suas identidades individuais e coletivas se desenvolveram.

3. Metodologia

O método utilizado foi uma revisão sistemática, a base de dados utilizada foi da Capes e Scielo, que procurou explicar e discutir o tema na Comunidade de Santo Antônio dos Pretos/MA, com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. A pesquisa bibliográfica procura também realizar um conhecimento analítico em conhecimentos científicos sobre o tema. Pode-se somar ao acervo as consultas às bases de dados, periódicos e artigos indexados no assunto geral da educação escolar quilombola e, especificamente, da religião de matriz africana. Conforme Marconi e Lakatos (2007), “este tipo de pesquisa tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.



4. Resultados e Discussões

Os fenômenos da religiosidade se inserem nos processos e demandas culturais, assim não se olvide da exigibilidade de se abarcar investigações que abordem as múltiplas formas de produção, apropriação e usos do conhecimento histórico e do passado e sua expressão na contemporaneidade.

Entende-se por Cultura Histórica uma área da Teoria da História dedicada a refletir sobre a produção da experiência histórica na sociedade e como as comunidades formam e transmitem sua visão do passado, incluindo nisso não apenas a historiografia acadêmica, mas também diferentes narrativas na sociedade sobre história, seu conhecimento, suas linguagens e suportes (ARROYO, 2015, p. 31).

Entre estes âmbitos, destaca-se a análise de diferentes experiências históricas e a socialização dos conhecimentos produzidos. A dificuldade de acesso a dados sobre escolas quilombolas é uma preocupação legítima e um desafio enfrentado por muitas organizações, pesquisadores e defensores das comunidades quilombolas no Brasil.

A BNCC, homologada em 2017, estabelece as competências e habilidades essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo de sua educação básica no Brasil, garantindo uma base comum de conhecimento e competências. No entanto, a BNCC também reconhece a diversidade regional e a importância de adaptar os currículos de acordo com as especificidades de cada localidade. Isso permite que os sistemas de ensino e as escolas considerem as particularidades culturais, sociais e econômicas de suas regiões, tornando o currículo mais relevante e contextualizado para os alunos (CAVALCANTI, 2019).

Dessa forma, a BNCC serve como um guia básico, estabelecendo diretrizes gerais, competências e habilidades a serem atingidas, mas dá espaço para a flexibilidade e a customização no nível local. Isso é fundamental para que a educação possa atender às necessidades e desafios específicos de cada comunidade e região, garantindo uma educação de qualidade que esteja alinhada com a realidade local.

A coleta precisa de dados sobre o ensino religioso em escolas quilombolas é essencial para a formulação de políticas educacionais eficazes e para garantir que as comunidades quilombolas tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize sua cultura e identidade. Portanto, é importante abordar os desafios e trabalhar para superar as barreiras que dificultam o acesso a esses dados.

A presença de professores leigos nas escolas quilombolas representa um desafio, mas é possível superá-lo por meio de investimentos em formação, colaboração com as comunidades e o apoio adequado. Garantir que os professores estejam qualificados e sensíveis à diversidade cultural é essencial para proporcionar uma educação de qualidade que respeite e valorize as comunidades quilombolas (CARRIL, 2017).



É de suma importância que as escolas, mesmo fora dos territórios quilombolas, em especial a disciplina de ensino religioso, reconheçam a importância de uma educação sensível à cultura e às necessidades dos alunos quilombolas. Isso envolve a adoção de materiais específicos, a formação de professores e a colaboração com as comunidades para garantir uma educação de qualidade que respeite a diversidade quilombola (CAVALCANTI, 2019, p. 52).

Em Santo Antônio dos Pretos as temáticas que envolvem uma educação escolar voltada aos quilombolas causa debates e insatisfações da comunidade local, o Centro Quilombola de Formação por Alternância Ana Moreira, criada em 2010 com o intuito de adotar a Pedagogia da Alternância, o centro atende os discentes da região da zona rural de Codó, incluindo os quilombolas, apresenta várias problemáticas que implicam no descontentamento dos moradores locais e na manutenção das atividades educacionais.

Um dos pontos levantados para o descontentamento dos pais e mães destes discentes, é a não oferta da disciplina de Ensino Religioso, já que se trata de uma região berço da Religião Afro-Maranhense chamada “Terecô”. O Vice-Presidente da Associação Remanescente de Quilombo Território Santo Antônio dos Pretos, Antônio Soares Moreira, relatou que a falta de investimentos do poder público estadual e da não implantação de uma formação continuada para os docentes do Centro Quilombola, não desperta interesse nos quase 110 discentes matriculados que correm riscos eminentes de ficarem sem acesso à educação na região já que o centro sofre riscos de fechamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.475/1997 enfatiza a importância da formação dos professores de Ensino Religioso (ER) de modo a promover uma abordagem aberta, não dogmática, e voltada para o diálogo e a tolerância. Os professores de ER devem se posicionar como profissionais do diálogo, facilitando o entendimento e a respeitosa convivência das diversas crenças e religiões presentes na sociedade (FERRETTI, 2001).

Isso é fundamental para que o Ensino Religioso cumpra sua função de promover o respeito à liberdade de crença e religião dos alunos, ao mesmo tempo em que contribui para a humanização da prática docente e a construção de um ambiente escolar inclusivo e plural. A formação desses professores deve incluir conhecimentos teóricos, metodológicos e éticos, permitindo-lhes lidar com sensibilidade e competência com a diversidade religiosa nas salas de aula.

Para abordar esses desafios, é fundamental que os governos e as autoridades educacionais comprometam-se com políticas públicas eficazes que garantam o acesso a recursos adequados para as escolas quilombolas. Isso inclui a alocação de orçamentos adequados, a capacitação de professores, a melhoria da infraestrutura escolar e o envolvimento ativo das comunidades quilombolas na definição e na implementação das políticas educacionais.



5. Considerações Finais

As práticas e manifestações culturais variam amplamente entre diferentes religiões e culturas, refletindo a diversidade da busca humana pelo Transcendente e pelo Sagrado. É importante lembrar que as crenças religiosas e espirituais desempenham um papel significativo na vida de muitas pessoas, moldando suas visões de mundo, ética e valores. Portanto, o estudo e o entendimento dessas práticas são importantes para promover o respeito à diversidade religiosa e cultural.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Religioso (ER) deve ser tratado de forma ética e científica, e sua abordagem não deve incluir a promoção de proselitismo religioso nem sustentar concepções intolerantes e preconceituosas que violem a dignidade humana ou a liberdade de consciência e crença garantida pela Constituição Federal do Brasil. O objetivo é criar uma educação que honre e respeite a riqueza das tradições culturais e, ao mesmo tempo, prepare os alunos para participar plenamente de uma sociedade democrática e global.

Referências

ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, (55), 47-68. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39832>, 2015.

CARRIL, Lourdes de Fatima Bezerra. (2017). Os desafios da educação quilombola no Brasil: O território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 539-564. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Negros, estrangeiros*. Os escravos libertos e sua volta à África. Rio de Janeiro: Ed. Brasiliense, 1979.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. *A casa das minas de São Luís do Maranhão e saga de Nã Agontimimé*. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

FERRETTI, Mundicarmo. *Encantaria de Barba Soeira*. Codó, capital da magia negra? São Paulo: Siciliano, 2001.

_____, Mundicarmo. Religiões Afro-Brasileiras terecô, tambor da Mata e Encantaria de Barba Soeira. In: CARREIRO, Gamaliel da Silva; FERRETTI, Sergio Figueiredo; SANTOS, Lyndon de Araujo (Orgs.). *Missa, culto e tambor: os espaços da religião no Brasil*. São Luís: EDUFMA/FAPEMA, 2012.



FERRETI, Sergio Figueiredo. Diversidade religiosa e cultural do Maranhão. In: Iª Semana de Ensino Religioso. Instituto de Estudos Superiores do Maranhão. São Luís, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufma.br:8080/jspui/handle/1/293>. Acesso em: 25 mai. 2023.

MARCONI, MA.; Lakatos, EM. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2007.

MUNANGA, Kabengele, Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. *Cadernos PENESB*, Niterói, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Edmilson Santos; Velloso, Tania Ribeiro; Nacif, Paulo Gabriel Soledade; & Silva, Givania. Oferta de escolas de educação escolar quilombola no Nordeste brasileiro. *Educação & Realidade*, 44(1), Artigo e81346. <https://doi.org/10.1590/2175-623681346>. 2019.



A MÚSICA, OS TAMBORES

INTERMEDIACÃO COM O SAGRADO NAS TRADIÇÕES RELIGIOSAS AFRO-BRASILEIRAS

Jader Sousa Medrado¹³²

Selma Correia Rosseto¹³³

Resumo: Este artigo destaca o papel fundamental da música, dança e instrumentos de percussão nas tradições religiosas afro-brasileiras, especificamente na Umbanda e no Candomblé. A pesquisa utiliza uma abordagem metodológica baseada na análise bibliográfica de autores e pesquisadores especializados nessas tradições. Demonstramos que as vibrações sonoras, os toques e as palmas desempenham um papel essencial na Umbanda, conhecidos como "pontos cantados", mantendo as energias nas cerimônias. No Candomblé, esses elementos são cruciais para invocar as entidades espirituais nos fiéis através da música e dança. A música, dança e os instrumentos de percussão são considerados manifestações sagradas nessas tradições, proporcionando alegria, devoção e a transmissão de conhecimentos ancestrais. Eles desempenham um papel vital na expressão espiritual, comunicação com o divino e preservação da cultura afro-brasileira, enriquecendo a vivência religiosa e fortalecendo a identidade dessas crenças.

Palavras-chave: Música; Tambores; Intermediação; Religiões; Afro-brasileiras.

1. Introdução

As religiões africanas e afro-brasileiras são tradicionais mas não arcaicas. Pela própria lógica, se não dessem respostas ao homem moderno em sua vida cotidiana, não teriam condições de existir. Sua vitalidade é a prova de sua contemporaneidade. E, acima de tudo, os Orixás continuam respondendo aos atabaques e manifestando-se em seus adeptos, eficientes em seu objetivo de religar o homem e seus deuses. Essa questão – a possessão, a resposta imediata dos Orixás em seus adeptos – é incontornável (PARIZI, 2020, p.47).

¹³² Mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, pós graduado em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória, Graduado em História e Pedagogia e atualmente leciona o Componente Curricular de Ensino Religioso na rede estadual de ensino do Espírito Santo no município de Vila Velha e História na rede municipal de educação de Cariacica. E-mail: Jader-s@hotmail.com.

¹³³ Doutoranda em Ciências da Religião pela PUC-Minas, Mestre em Ciências da Religião pela Faculdade Unida de Vitória, Graduada em História e atualmente leciona o Componente Curricular de Ensino Religioso na rede de ensino do Município de Vila Velha -ES. E-mail: selmarosseto@yahoo.com.br.



A música tem um papel primordial nas diversas tradições religiosas, possibilitando aos fiéis um bem-estar profundo quando ouvida, e os rituais é o momento oportuno no qual se possa chegar ao objetivo das religiões que é a aproximação com a divindade.

Conforme Cerqueira (2001, p. 81) “a música era um componente indispensável do culto grego, estando presente em quase todas as manifestações religiosas: libações e sacrifícios não se efetivaram sem acompanhamento musical”. Isso posto, até os dias atuais a música, as danças e os diversos instrumentos musicais se fazem fortemente presentes em todas as tradições religiosas, seja ela nas religiões Cristãs, nas Orientais, nas Africanas ou nos rituais dos povos Indígenas.

As tradições religiosas afro-brasileiras trazem da ancestralidade africana inúmeros valores culturais que são fortemente perceptíveis, seja eles nos alimentos, nas músicas, nos instrumentos musicais, nas indumentárias, dentre outros que na atualidade se fazem presentes em variados ambientes.

Quando nos referimos às tradições religiosas afro-brasileiras estamos mencionando às religiões de origem africana e afro-indígena, tais como: Candomblé de Caboclo, Cabula, Omolocô, Tambor de Mina, Jarê, Catimbó, Jurema, Terecô, Pajelança, Encantaria, Xangô do Nordeste, Xambá, Batuque e Quimbanda, Umbanda, estes espalhados nas diversas regiões do Brasil.

Assim, diante de tanta riqueza cultural que aqui nos deixaram os povos africanos, será a música, os tambores e os movimentos dos corpos o nosso objeto de estudo, e para delimitar a pesquisa, vamos nos ater somente aos rituais das tradições religiosas afro-brasileira do Candomblé e da Umbanda, diante da vasta influência e diversidade de tradições africanas presentes no Brasil.

O Candomblé é uma religião com ancestralidades africana, porém institucionalizada e que surgiu no Brasil, se faz importante destacar que no Século XVI não se cultuava o Candomblé na África, Moraes (2022) mas sim diversas nações espalhas pelo continente africano, dentre elas: Angolas, Congo, Gêge (Ewe), Nagô (Yorubá), Quêto e Ijêxa, e que aqui foram transportados para as diversas regiões do Brasil e que conforme Bastide (1961, p. 17) “é possível distinguir estas nações umas das outras pela maneira de tocar o tambor, pela música, pelos idiomas dos cânticos, pelas vestes litúrgicas, algumas vezes pelos nomes das divindades”. Esses povos de diversas nações foram

Arrancados de sua terra e transportados para um Novo Mundo¹³⁴ totalmente desconhecido, o africano trouxe consigo a cosmovisão, a

¹³⁴ Designa Novo Mundo o “Brasil” conforme Verger (2018, p.30) os africanos escravizados foram trazidos para os diferentes países das Américas e da Antilhas, provenientes das regiões da África escalonadas e descontínuas, ao longo da costa ocidental, entre Senegâmbia e Angola. Provenientes, também, da costa oriental de Moçambique e da ilha de São Lourenço, nome dado nessa época de Madagascar. Disso resultou,



família, os valores, a hierarquia, a religião, as festas, as formas de produção, os costumes e as culinárias. Sem dúvida, as religiões do Candomblé são as mais que conservam dogmas e crenças ancestrais, os africanos e seus descendentes reencontraram no Candomblé um lugar para retomar forças, princípios, serem reconhecidos em uma expressão comunitária e vinculados aos seus próprios ancestrais (SIQUEIRA, 1998, p. 339).

Vale ainda destacar que o Candomblé é uma religião com ancestralidade africana, que acredita na existência de divindades conhecidas como Orixás, que representam forças da natureza e aspectos da vida humana. No Candomblé, os praticantes se dedicam ao culto dessas divindades através de rituais, danças, cânticos e oferendas. O transe mediúnico, conhecido como "incorporação", é uma característica marcante da religião, quando os iniciados (filhos de santo) tem a faculdade de sentir vibrações pelos Orixás, permitindo a comunicação entre o mundo humano e o espiritual.

Já a Umbanda totalmente brasileira, embora seja uma só, há inúmeras ramificações, nas quais cada sacerdote, filho e consulente se sentem mais à vontade para trabalhar sua conexão com o divino e desenvolver sua mediunidade" (JÚNIOR, 2014, p. 33). Não iremos apresentar todas as ramificações da Umbanda, mas é importante sinalizar que, a Umbanda Branca e/ou de mesa¹³⁵, em suas cerimônias, não utiliza elementos africanos e nem instrumentos musicais, bem como também não utiliza os tambores em seus rituais.

Assim, no contexto histórico da Umbanda no Brasil tem sua base de formação as principais correntes religiosas, e por ser considerada um sistema religioso formado por diversas matrizes e com diversos elementos cada, a saber: a) africanos, vasto panteão divino, culto aos Orixás, seus rituais próprios de religamento do encarnado com sua regente; b) indígenas, amor a natureza e a influência do Xamanismo, pajelança, espíritos nativos já conheciam o fenômeno da mediunidade e incorporação, eles já acreditavam na imortalidade do espírito na existência do mundo sobrenatural e na capacidade de os mortos interferirem na vida dos encarnados. O uso de chás, banho de ervas, defumações é muito comum para os indígenas, africanos e europeus c) doutrinas espíritas kardecistas, formado pelos Kardecistas de mesa, criaram a corrente denominada Umbanda Branca, nos moldes espíritas, mas na qual aceitavam a manifestação do caboclo, pretos velhos e crianças; d) cristianismo, uso de imagens, orações e símbolos católicos.

no Novo Mundo, uma multidão de cativos que não falava a mesma língua, possuindo hábitos de vida diferentes e religiões distintas. Em comum, não tinham senão a infelicidade de estarem, todos eles, reduzidos à escravidão, longes de suas terras de origem.

¹³⁵ Conforme JUNIOR (2014, p. 33) a Umbanda Branca e/ou de Mesa – Geralmente, não utilizam elementos africanos (em algumas casas, nem mesmo o culto direto aos Orixás), não trabalham diretamente com Exus e Pombogiras nem se utilizam de fumos, álcool, imagens e atabaques. Por outro lado, trabalham com Caboclos, Pretos Velhos e Crianças (erês), bem como se valem de livros espíritas como base de doutrina.



Por ser considerada uma religião nova com cerca de um século de existência, o seu surgimento está atrelado a uma manifestação do Senhor Caboclo das Setes Encruzilhadas no médium Zélio Fernandino de Moraes, ocorrida no ano de 1908. Em sua liturgia e em seus trabalhos espirituais, vale-se do uso dos quatro elementos básicos: fogo, terra, ar e água (SARACENI, 2005; JÚNIOR, 2017; CUMINO, 2019).

Diante desse contexto, para os adeptos das religiões afro-brasileira a música é o equilíbrio e a ligação com os ancestrais, é através dos cantos, das danças, dos batuques, que se descende energias nos variados terreiros de Candomblé e Umbanda. Conforme sinaliza Bina (2006, p.16-17) “a música africana é tradicionalmente dos povos que habitam ao Sul Senegal e à beira dos lagos Chade e Tana, espalhados por imensos territórios”, ambos possuem características comuns entre si e que se faz pertinente destacar, tais como:

- a) A música africana apresenta uma pureza original e é expressão de uma cultura coletiva profundamente ligada à vida social. É uma maneira de ser e agir em harmonia com a natureza;
- b) Os músicos africanos não conhecem o sistema teórico. Em todos os povos africanos a evolução musical desde as origens parece ter acontecido regularmente integrando todo o entorno sonoro;
- c) A música africana é chamada a substituir a linguagem falada. É possível compreendê-la porque os instrumentos falam;
- d) Os tambores são utilizados para, através de códigos, transmitirem mensagens à distância;
- e) Os instrumentos devem “falar” a linguagem da comunidade que os utiliza;
- f) Os instrumentos africanos são diversificados e a música é frequentemente polifônica, mas sem regras anteriormente definidas. Todos os tambores são diferentes; cada um fala uma língua determinada com seu “sotaque” particular. (BINA, 2006, p. 16-17).

Indubitavelmente a música e os diversos instrumentos já eram fortemente presentes nas cerimônias religiosas dos povos africanos, pois fazem parte do momento litúrgico de um povo, e o sentido da música para essas tradições religiosas vai além de emoções e sensações, é um elo de ligação com o sagrado.

Para os adeptos desta tradição religiosa é uma forma de comunicação entre o mundo dos vivos e dos espíritos e os seus instrumentos são considerados sagrados. A cada gesto no candomblé é acompanhado de música, e como acresce Prandi (2005, p. 175-187) para tudo se canta:



Para acordar, para dormir. Para tomar banho, para comer. Para ir à rua e chegar à casa. Canta-se para colher as folhas sagradas no mato, folhas tão essenciais para a manipulação mágica do axé, a força sagrada da vida, e para cada folha uma cantiga específica. Canta-se para benzer o enfermo e nos trabalhos de limpeza ritual do corpo e da alma. Para invocar os benfazejos ancestrais e para afastar os maus espíritos. Para realizar os sacrifícios, para oferecer as comidas. Canta-se para a faca que mata o animal votivo, para a canjica que se deposita ao pé do altar, para o fogo que alumia os santos. Para a luz do dia e o escuro da noite, para que o amanhã sempre volte a acontecer. Para a terra, para a chuva e para o vento, para que a vida seja menos dura. Canta-se para os caminhos, para que se abram. Para os feitiços, para que funcionem. Para o oráculo, para que deixe os deuses falarem na caída dos búzios. Na iniciação, ou feitura de santo, canta-se para banhar o iniciado, para raspar seus cabelos, para abrir as incisões no crânio, tronco e membros; canta-se para pintar o corpo do filho de santo, para colocar seus colares, para depositar na cabeça o cone mágico que atrai o orixá, para enfeitar sua testa com a pena do papagaio vermelho; canta-se para sacrificar ao orixá daquele filho que está nascendo. Cada coisa com sua cantiga própria, o repertório parece interminável. Nas cerimônias públicas, canta-se para que os deuses venham conviver com os mortais durante os toques no barracão dos terreiros. Canta-se para que os orixás em transe sejam levados do barracão para serem vestidos com seus paramentos e se canta para trazê-los de volta ao público. No barracão festivo, canta-se para que os orixás dançam, cada qual com seu ritmo, cada um com seu hinário próprio e coreografia característica. Canta-se depois, quando eles vão embora, deixando o corpo das filhas-de-santo, exaustas, acordadas de seu transe dançante (PRANDI, 2005, p. 175-187).

Da mesma forma, o Candomblé e a Umbanda são tradições religiosas em que o indivíduo busca o axé e a troca de energia através da música, do batuque, da dança, ou seja, ambos desenvolvem papel central na ritualística destas tradições religiosas. Adentrar no universo religioso dessas tradições, principalmente no Candomblé é reviver suas ancestralidades, é perceber que muitos aspectos estão atrelados aos povos negros escravizados. Não obstante, “o preconceito e as constantes perseguições policiais de que foram vítimas nas primeiras décadas do século passado os terreiros de Candomblé, e estes souberam preservar entre suas paredes uma série de práticas culturais africanas” (DIAS, 1999, p.43) e dentre elas estão os instrumentos e os ritmos musicais.

Subsidiem nossa reflexão autores e pesquisadores que dialogam sobre as ritualísticas das tradições religiosas afro-brasileiras, principalmente com relação a presença da música e dos tambores em suas cerimônias religiosas.

Com base nas leituras, sobre as tradições religiosas da Umbanda e Candomblé procuraremos responder às seguintes indagações: Quais os instrumentos são utilizados nas cerimônias religiosas? Em que momento da ritualística é entoado as músicas e os tambores? Quem toca os tambores? Nesse estudo, busca-se compreender como a música e o movimento dos corpos nos ritmados tambores se torna sagrado e profano nos rituais da Umbanda e Candomblé.



2. Música e os movimentos dos corpos nas religiões de tradição afro-brasileira.

Nos terreiros, a música dos orixás nunca deixou de ser tocada, cantada, dançada. Seu transbordamento para a cultura popular brasileira não arrefeceu o ritmo dos tambores sagrados. Por todo o Brasil, na roda de santo dos terreiros, nas celebrações públicas dos orixás, as filhas-de-santo momentaneamente transmutadas em seus orixás pelo poder mágico do transe continuam a seguir o ritmo dos atabaques, a dançar, a dançar, a dançar (PRANDI, 2005, p. 13).

Nos movimentos dos corpos e das danças, sejam elas presentes nas religiosidades africanas ou não, de certa forma contribuem para repensar a forma com que o corpo se relaciona com o mundo e com a espiritualidade do indivíduo. Conforme Antonacci (2013, p.533) “as interações com as energias divinas fluem em narrativa ritual performática de cada divindade, que se faz anunciar por passos, gestos e dança que se misturam à música sob sua batida rítmica”.

Também corroborando com o assunto, com relação às danças, rituais e os movimentos dos corpos, descreve Saraceni (2012, p. 103) “que um médium plenamente desenvolvido pode dançar durante horas seguidas que não se sentirá cansado após a desincorporação”. Isso posto, se deve ao fato de não ter gasto suas energias espirituais. Não só a música, mas a dança, os movimentos dos corpos estão integralmente relacionados com a visão de mundo daqueles que se faz presente.

Se retomarmos o contexto diaspórico com relação à vinda dos povos africanos para o novo mundo, em específico sobre a questão da sua religiosidade, é possível descrever que, a dança e a música sempre estiveram presentes por muito tempo entre eles em diversos momentos e circunstâncias, ou na forma de cultuar a sua religiosidade.

Neste sentido,

Dançavam os escravos à tarde, diante das Igrejas, e à noite, praticando seu próprio culto, a confraria frequentemente prolongava-se no candomblé. A Igreja, sem querer ou saber, ajudou na sobrevivência dos cultos africanos (REHBEIN, 1985, p. 83).

Os cantos e as danças, que assim puderam praticar em público, eram aqueles de sua pátria e se dirigiam aos seus deuses, em seu rito e em sua língua, enquanto os brancos apenas viam os negros dançarem alegremente ao som dos tambores e sinetas (REHBEIN, 1985, p.83-84).

Estreitamente ligados à palavra e ao som encontra-se a música, a poesia e o ritmo. Para os africanos, o ritmo é a arquitetura do ser, o dinamismo interno que lhe dá forma, o sistema de ondas que circulam de um a outro



indivíduo. O ritmo é o choque vibratório, a força que, através dos sentidos, lhe faz perceber a raiz do ser, expressão, portanto, da vida (REHBEIN, 1985, p.42).

Na África, todos dançam; e os velhos, que são os mais sábios, dançam mais que os jovens. Os espectadores, muitas vezes, entram na dança ou acompanham com batidas de mãos e com cantos. Em qualquer cerimônia, em qualquer espetáculo, todos são, assim, espectadores e atores. Deste modo a dança é, simultaneamente, alegria, libertação, catarse e realização do entusiasmo sagrado, elemento importante e indispensável na vida africana (REHBEIN, 1985, p. 42-43).

Ainda seguindo o entendimento de Rehbein (1985) é importante ressaltar que, a música e até mesmo a dança foram uma forma de resistência do africano perante ao branco colonizador, mesmo utilizando-se de várias formas para camuflar a sua devoção aos Orixás, muitos povos negros mantiveram firmes para manter suas ancestralidades africanas. E com as músicas e as danças não foi diferente, pois estes, sempre foram parte integrante dos seus rituais africanos.

Pertinente também as contribuições de Bastide (1961, p. 26) ressaltando que “os cânticos, todavia, não são apenas cantados, são também “dançados”, pois constituem a evolução de certos episódios da história dos deuses”. Dentro de um contexto ritualístico, a espiritualidade se materializa nos corpos em movimento, a partir dos ritmos, dos gestos juntamente com suas divindades.

Simbolicamente o sentido de “corpo” para o Candomblé perpassa por vários significados que não atuam de forma isolada, conforme Lima (2015, p. 27) “os membros inferiores do corpo recebem um significado importante, na ordenação do sagrado”.

Assim, os pés (essé) alicerçam os homens ao chão e estão ligados aos antepassados, os dedões dos pés (àtàpànkò) estes louvados no ritual do bori e as mãos (qué) ambos exercem um papel importante no tocar, ação realizada pelos sacerdotes (pais ou mães de santo), por eles é concebido bênção por aqueles que estão presentes no terreiro recebem o axé.

Para além dessas considerações, os corpos, seja em movimentos ritmados ou não atuam sobre as coisas deste mundo, especificamente numa ritualística nas tradições religiosas, afro-brasileira ambos manipulam as oferendas, no preparo das ervas para os banhos de purificação, é o elo de comunicação com o outro plano da existência.

Tanto para Umbanda e o Candomblé, a música, os tambores e a corporeidade desempenham papéis fundamentais nos rituais, contribuindo para a conexão espiritual, expressão cultural e vivência coletiva. Para a Umbanda, a música tem um papel central nos seus rituais. Ela é usada para criar uma atmosfera espiritual e facilitar a conexão entre os participantes e as entidades espirituais. Os cânticos e os hinos são entoados durante as cerimônias, envolvendo os praticantes em uma atmosfera de devoção e reverência. A



música também pode ser usada para invocar energias positivas, curar e elevar a vibração espiritual.

Os tambores, especialmente o atabaque, são instrumentos musicais de extrema importância na Umbanda. Eles são utilizados para criar ritmos marcantes e envolventes que acompanham os cânticos e danças durante os rituais. O som dos tambores é considerado sagrado e acredita-se que ele ajuda a atrair a presença dos guias espirituais e Orixás, além de criar uma atmosfera propícia para a comunicação com o mundo espiritual.

Com relação a corporeidade, ou seja, a expressão física e gestual, desempenha um papel significativo na Umbanda. Durante os rituais, os médiuns podem ser possuídos por entidades espirituais, chamadas guias, que utilizam o corpo dos médiuns como meio de comunicação. Nesse estado de transe mediúnico, os médiuns podem apresentar mudanças na voz, na postura corporal e nos movimentos, expressando a presença dos espíritos incorporados. A corporeidade é considerada um canal de comunicação entre os planos espiritual e terreno, permitindo a interação e orientação espiritual movimentos corporais específicos.

Para o Candomblé a música tem uma função ritualística e é usada para honrar e evocar os Orixás. Os cânticos e os toques dos atabaques são fundamentais para criar um ambiente espiritual e estabelecer uma conexão com as divindades. A música é entoada durante as cerimônias, acompanhando as danças e os rituais, proporcionando uma experiência coletiva e intensificando a presença dos Orixás.

Os tambores, especialmente os atabaques, são considerados sagrados no Candomblé. Eles são usados para chamar e invocar os Orixás durante os rituais. Cada Orixá tem seu ritmo específico, chamado toque, que é executado nos tambores para atrair a energia e a presença da divindade. Os toques dos tambores são considerados uma linguagem sagrada e são transmitidos de geração em geração.

3. A presença dos tambores na ritualística da Umbanda e Candomblé.

Perenizadas em corpos cultivados e instrumentos musicais engendrados a fonemas de línguas em diáspora, associam ao corpo e ritmo, tons e melodias que permitem ouvir culturas africanas entre nós (ANTONACCI, 2013, 217).

Antes de adentrar sobre a importância e o significado dos diversos tambores presentes na ritualística do Candomblé e Umbanda, se faz importante destacar sobre o ponto de vista e conceito com relação ao ato da manifestação do sagrado conforme o pensamento de Mircea Eliade.



O autor utiliza o termo “hierofania” para designar o ato da manifestação do sagrado em um objeto qualquer, seja ele em uma árvore ou numa pedra, tais objetos se transformam em algo sagrado, pois passam a revelar algo que já não é pedra nem árvore, ou seja, “o homem toma conhecimento do sagrado porque este se manifesta, se mostra como algo absolutamente diferente do profano” (ELIADE, 1992, p.13).

E para qualquer tradição religiosa há um determinado objeto sagrado, principalmente nas religiões cristãs, preferencialmente a religião Católica que traz e suas cerimônias inúmeros objetos considerados sagrados para os fieis.

Eliade nos dá um exemplo:

Mas, como não tardaremos a ver, não se trata de uma veneração da pedra como pedra, de um culto a árvore como árvore. A pedra sagrada, a árvore sagrada não são adoradas como pedra ou como árvore, mas justamente porque são hierofanias, porque “revelam” algo que já não é nem pedra, nem árvore, mas o sagrado” (ELIADE, 1992, p. 13).

Conforme sinalizado anteriormente, o termo "Hierofania" é um conceito cunhado pelo teólogo e filósofo das religiões Mircea Eliade, que se refere à manifestação do sagrado, ou seja, a revelação ou irrupção do divino em um contexto humano ou mundano. A palavra "hierofania" é derivada das palavras gregas "hieros", que significa "sagrado", e "phainesthai", que significa "tornar-se aparente" ou "revelar-se".

De acordo com a teoria de Eliade, o sagrado pode se manifestar de diversas formas, seja através de objetos, locais, eventos, rituais, mitos ou experiências pessoais. Essas manifestações do sagrado são consideradas "hierofanias", momentos em que o divino irrompe no mundo humano, rompendo com a ordem cotidiana e transmitindo um sentido de realidade transcendente.

A hierofania pode ocorrer em diversas tradições religiosas e culturais, e muitas vezes é mediada por símbolos, rituais e práticas religiosas. Por exemplo, um objeto sagrado, como uma estátua, um ícone ou um amuleto, pode ser considerado uma hierofania, pois representa a presença divina em um espaço material. Da mesma forma, um ritual religioso, como uma cerimônia de sacrifício ou uma dança sagrada, pode ser uma hierofania, pois é um momento em que o sagrado se manifesta de forma tangível e significativa para os participantes.

A hierofania é um conceito importante na compreensão da experiência religiosa e do papel do sagrado na vida humana. Ela destaca a importância de reconhecer e valorizar os momentos em que o divino se torna presente e se revela, proporcionando um senso de significado, orientação espiritual e conexão com o transcendente.

Neste sentido, é notório que nas tradições religiosas da Umbanda e do Candomblé, o ato da manifestação do sagrado está significativamente visível nos seus instrumentos



musicais, dentre eles os tambores, que, para as tradições religiosas afro-brasileiras tem uma função importante no momento da sua cerimônia religiosa, pois tal objeto se manifesta como um instrumento sagrado dentro da ritualística.

A presença dos tambores e/ou outros instrumentos sacralizados presentes nas cerimônias se revelam de forma análoga para os Umbandista e Candomblecistas, conforme Purificação (2022, p.102) os tambores/atabaques sacralizados se revelam como um meio de ligação entre as entidades e os médiuns, para os Umbandistas têm uma missão de colaborar para a manutenção das vibrações do médium que traz o Orixá à terra, é energia vital na gira da Umbanda.

No Candomblé os tambores/atabaques se revelam conforme Prandi (2005, p. 5) “como uma interação dinâmica entre as vibrações que se propagam do tambor percutido pelos sacerdotes-músicos, ou seja, o som é condutor de axé”.

Também, é reforçado por Eliade (1992, p.13) que, “manifestando o sagrado, um objeto qualquer se torna outra coisa e, contudo, continua a ser ele mesmo, porque continua a participar do meio cósmico envolvente”. A sacralização dos tambores dentro dos terreiros de Umbanda e do Candomblé uma vez batizados poderá ser tocado somente por sacerdote ou pessoas importantes nas cerimônias e não se deve jamais ser tocado em outros ambientes ou para outras finalidades que não seja dentro das tradições religiosas afro-brasileira.

Assim, é inconcebível que os adeptos de Candomblé e Umbanda deixem de fora os tambores em suas cerimônias, pois os tambores são os primeiros a serem aclamados pelos filhos de santo, pelas divindades e até mesmo por visitantes, portanto ao ressoar os tambores nos terreiros, estes são incumbidos de trazer o Orixá até ao iniciado. Prandi (2005, p. 6) acresce que “os ritmos tocados nas cerimônias chegam a vinte modalidades, cada um dedicado a uma divindade ou a uma situação ritual específica”.

Sendo os tambores/atabaques instrumentos sagrados nos rituais das tradições religiosas afro-brasileira, é de suma importância destacar quais instrumentos estão presentes na Umbanda e no Candomblé, bem como a sua funcionalidade. Na Umbanda há um cuidado enorme e respeito com relação aos tambores presentes, enquanto no Candomblé somente os homens tocam os seus atabaques, na Umbanda as mulheres também podem tocá-los.

Na Umbanda é utilizado três tipos de atabaques que são: 1) Rum que significa grande e com o som mais grave, é o atabaque maior da casa com relação aos outros dois, e por ser o mais grave ele tem a função de trazer as vibrações espirituais para os trabalhos mediúnicos, é chamado também de puxador, pois, é ele que inicia os primeiros toques nos pontos. O atabaque Rum só pode ser tocado pelo Ogã chefe ou Ogã Mestre, e, caso não estejam presentes durante uma gira, o atabaque Rum ficará sem uso, e coberto por um pano branco, 2) Rumpi é de tamanho médio, seu som é grave e agudo. É o atabaque que



faz a proteção, é concedido ser tocado por qualquer tabaqueiro, desde que seja autorizado pelo Ogã Chefe. Tem a incumbência de dar o ritmo do toque e zelar pela harmonia, 3) Lê que significa pequeno, ou seja, o menor de todos, o som é agudo, ele é a ponte entre o som dos atabaques e o som do canto. É o único instrumento que pode ser utilizado pelos aprendizes atabaqueiros e curimbeiros e segue os toques do Rumpi.

Para cada instrumento descrito há neles funções determinantes nos rituais, e acompanhados de muita música e palmas que impregnam o ambiente de vibrações e que também tem sua importância nas giras¹³⁶ e que se faz pertinente inteira-se. Neste contexto recorreremos às premissas de Saraceni (2012, p.102) quando sinaliza que “as palmas criam um amplo campo sonoro cujas vibrações agudas alcançam o centro da percepção localizado no mental dos médiuns”.

Seguido, têm-se os cantos ritmados e as danças, sendo eles o facilitador da incorporação, tanto na Umbanda quanto no Candomblé se recorre às danças ritmadas, momento este em que os médiuns se desligam de tudo e concentrar-se intensamente em uma ação em que o movimento cadenciado facilita seu envolvimento mediúnico. (SARACENI, 2012, p. 103).

Ademais, muitos dos instrumentos musicais presentes na cerimônia do Candomblé também são frequentes na Umbanda, além dos Atabaques (três tambores) que se compõem, outros instrumentos musicais são entoados nos terreiros, dentre eles o **Afoxe** ou **Agbê**; **Agogô** constituído por dois cones de metal, um agudo e outro grave, ambos presos por uma mesma haste, é tocado com um bastão, e encontrado nas manifestações religiosas afro-brasileiras; **Xequerê** ou **Sekere** na ortografia Yoruba, é um instrumento musical de percussão da África, consiste de uma cabaça seca cortada em uma das extremidades e envolta por uma rede de contas; o Caxixi é um instrumento idiófono, de origem yoruba que chegou à América com os escravos e tradicionalmente é usado nos rituais de Candomblé e Umbanda; **Adjá** ou **Adjarin** instrumento Sagrado e sem substituição nos rituais de Candomblé e Umbanda, nas casas de Santo e nos Terreiros é comum o adjá sendo utilizado pelos médiuns mais antigos da casa, ou médium "coroadado" com pais e mães pequenos (PRISCO, 2021).

Diante do exposto, é notório que os instrumentos apresentados desempenham um papel essencial para todos os presentes numa celebração da Umbanda ou do Candomblé, seja ela em uma gira ou uma roda sagrada é garantida pelos ritmos dos tambores, assim dizendo, “a música fornece um canal de comunicação entre o mundo dos vivos e dos

¹³⁶ Conforme Júnior (2017, p. 220) Gira são trabalhos ritualísticos mais conhecidos de Umbanda. Conhecidas também como sessões de caridade, as giras são pautadas pela alegria e pela conjuração entre respeito e formalidade, afinal, tanto a Espiritualidade quanto médiuns e consulentes literalmente se sentem em casa. Na maioria das giras, dentre as várias preces, costuma-se se fazer a Prece de caritas, bem como cantar o Hino da Umbanda.



espíritos e serve como meio didático para transmitir o conhecimento sobre o grupo étnico para outra geração” (PRANDI, 2005, p. 5).

Portanto, a música cantada, os instrumentos, as palmas, estão presentes em qualquer denominação religiosa, e juntos são o elo de ligação com o transcendente, que nos faz enquanto fieis louvar os deuses (a Deus) comumente numa cerimônia.

4. Considerações Finais

Convivemos constantemente com reações negativas quanto às tradições religiosas afro-brasileiras da Umbanda e do Candomblé. Dentre os vários comportamentos de intolerância, uma está atrelada aos toques dos tambores, as suas músicas cantadas e as suas danças corporais que geralmente estão presentes em seus terreiros nos seus ritos. Indubitavelmente no estudo aqui apresentado fica claro o quanto é significativo compreender a questão da ritualística de uma determinada cerimônia religiosa, para então olhar de forma respeitosa e para além disso nos possibilitar perceber que ambas estão carregadas de expressões do sagrado e do cultural.

Assim, mostramos que as vibrações sonoras que se fazem presentes nos cultos aos orixás têm um papel fundamental nos momentos em que as entidades estão sendo louvadas e chamadas através do som que está sendo entoado para que se façam baixar os deuses nos corpos dos fieis nos terreiros, a música e juntamente com os instrumentos musicais torna-se uma manifestação do sagrado nas rodas ritualísticas das religiões de tradição afro-brasileira, tornando-se indispensável em seus barracões.

Neste contexto, nos possibilita compreender a importância da música, dos instrumentos musicais como os tambores e suas batidas e da corporeidade nas tradições religiosas afro-brasileiras, que estão intrinsecamente ligadas à preservação da cultura e da identidade dessas religiões. Elas são um meio de expressão da espiritualidade, de fortalecimento da comunidade religiosa e da manutenção dos laços com as tradições ancestrais. Além disso, esses elementos contribuem para a criação de um ambiente ritualístico propício para o contato com o sagrado, promovendo a união dos praticantes e a conexão com as forças divinas e são pilares fundamentais na preservação da cultura afro-brasileira.

Referências

ANTONACCI, Maria Antonieta. Memórias ancoradas em corpos negros. São Paulo: Educ, 2013.

ANTONACCI, Maria Antonieta. Expressões corporais e religião: São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.



BASTIDE, Roger. O candomblé da Bahia: Rito Nagô. São Paulo. Braziliana, 1961.

BINA, Gabriel Gonzaga. A contribuição do ataque para uma liturgia mais inculturada em meios Afro-brasileiros. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção. São Paulo, 2006.

CERQUEIRA, F. V. (2001). Música e culto religioso. Estudo do acompanhamento musical das procissões atenienses conforme o testemunho dos textos antigos e da cerâmica ática tardo-arcaica e clássica. *Clássica - Revista Brasileira De Estudos Clássicos*, v. 13 n.13/14, 81-100, 2001. Disponível em: <https://revista.classica.org.br/classica/article/view/444>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

CUMINO, Alexandre. História da Umbanda: uma religião brasileira. São Paulo: Madras, 2019.

ELIADE, Mircea. O sagrado e o profano. [Tradução Rogério Fernandes]. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JUNIOR, Ademir Barbosa. O livro essencial da Umbanda. São Paulo: Universo dos livros, 2014.

L. C. Cascudo. "Atabaque". In: *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 9th ed. (Rio de Janeiro, 2000).

LIMA, Fábio. Corpo e ancestralidade. *Revista Repertório*: Salvador, nº 24, p.19-32, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/14826/10171> Acesso em 08 out. 2022.

MORAES, Rodrigo Mello. O que é Candomblé. Vitória: Editora Milfontes, 2022.

PARIZI, Vicente Galvão. O livro dos Orixás: África e Brasil [recurso eletrônico] / Vicente Galvão Parizi - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (Org.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013

PRANDI, Reginaldo. Segredos guardados: orixás na alma brasileira. São Paulo, Companhia das Letras, 2005, págs. 175-187.

PRISCO, Yá Carmen S. As religiões de matriz africana e a escola. Guardiãs da Herança cultural, memória e tradição africana. Ilê Asé e Instituto Oromilade, São Paulo, 2021.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. A ancestralidade Africana ao som dos atabaques: As Manifestações religiosas nos Corpos Umbandistas. *Id on Line Rev. Psic.*, Fevereiro/2022, Vol.16, n.59, p.100-106, ISSN: 1981-1179.



REHBEIN, Franziska Carolina. Candomblé e salvação: a salvação da religião nagô à luz da teologia cristã. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

SARACENI, Rubens. Código de Umbanda. 4. ed. - São Paulo: Madras, 2012.

VERGER, Pierre. Orixás: deuses iorubas na África e no Novo Mundo. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2018.



QUAL O LUGAR DOS SISTEMAS DE CRENÇAS AFRICANOS E AFRODESCENDENTES NAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES E NO ENSINO RELIGIOSO?

Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo¹³⁷

Caleb Gabriela J. da Silva¹³⁸

Valdicley Eufrausino da Silva¹³⁹

Resumo: Objetivamos, com o texto, refletir e criticar sobre o lugar dos sistemas de crenças africanos e afrodescendentes nos estudos das áreas de Ciências das Religiões e do Ensino Religioso, especificamente no Brasil. O incômodo ocorre pelo fato de os currículos de formação não apresentarem estudos mais profundos sobre tais sistemas de crenças, afetando, de modo incisivo, as práticas pedagógicas e elaborações didáticas dos/as docentes de ER. Apesar de tomarem como discurso principal o comprometimento com a diversidade religiosa como parâmetro educativo, é ínfimo os avanços alcançados na atualidade enquanto prática antirracista. Posto isto, exploramos ao longo do texto, considerações para uma possível evolução das áreas. Para tanto, levamos em conta a necessidade de 1) fortalecimento das pesquisas acerca das expressões religiosas africanas e afrodescendentes; 2) a criação de disciplinas específicas sobre tais expressões religiosas; 3) descentralização da visão eurocentrada; e 4) uma visibilidade maior ao debate em questão.

Palavras-chave: Sistemas de Crenças Africanas; Sistemas de Crenças Afrodescendentes; Ciências das Religiões; Ensino Religioso.

1. Introdução

O Ensino Religioso¹⁴⁰, no Brasil, vivencia constantes crises. Questões pedagógicas, políticas, éticas, sociais e até mesmo religiosas integram as adversidades dessa área de ensino, que também é uma disciplina escolar e um Componente Curricular. Para além disso, há a peculiaridade de o curso de formação que habilita para a prática docente da área ser concebido pelas Ciências das Religiões¹⁴¹, área de conhecimento mais nova que o próprio ER.

¹³⁷Mestrando em Ciências das Religiões pela UFPB. Contato: paulomelocr@gmail.com

¹³⁸Graduanda em Ciências da Religião pela UERN. Contato: calebsilva392@gmail.com

¹³⁹Docente do Departamento de Ciências da Religião na UERN. Contato: valdicley_bambucha@yahoo.com.br

¹⁴⁰Doravante utilizamos ER para se referir ao Ensino Religioso.

¹⁴¹Doravante utilizamos CR para se referir às Ciências das Religiões.



Sabemos que ambas as áreas beberam da fonte teológica para se promoverem e se desenvolverem ao longo do tempo. Enquanto o ER remete, no Brasil, ao contexto de implementação da modernidade europeia ligado às invasões no século XVI, as CR remontam a um empreendimento do final do século XIX. Na atualidade, ambas possuem discursos formativos ligados à pluralidade e à diversidade do campo religioso brasileiro, comprometendo-se com a suposta laicidade do Estado e a secularização do social.

Contudo, tais avanços ligados à pluralidade e a diversidade religiosa proporcionam dimensões cidadãs antirracistas sobre os conhecimentos religiosos africanos e afrodescendentes? Nesse sentido, a questão faz jus a ampliação do debate sobre o lugar dos sistemas de crenças africanos e afrodescendentes¹⁴² nas CR e no ER (JERÔNIMO DA SILVA et al, 2022; SILVA; MELO, 2022).

A aproximação realizada entre ER e CR, desde o final da década de 1990, influencia decisivamente as configurações mais contemporâneas dessas áreas. Apesar disso, grande parte das críticas estão alocadas na visão de que há um reforço atualizado dos cristianismos no campo educacional. Com isso, dogmatismo, teologismo, evangelizações e catequizações são discursos que limitam a legitimação do ER como fundamental no ensino básico brasileiro e as CR como área autônoma da teologia.

Postas as problematizações que permeiam o escopo do trabalho, destacamos que o objetivo principal do texto é refletir e criticar o lugar dos SCAA nos estudos das áreas de CR e do ER, dando enfoque especificamente ao Brasil.

As considerações finais remetem ao fato de ambas as áreas necessitarem de um diálogo mais próximo para uma construção legitimamente cidadã, e não teológica, para a formação de profissionais competentes para o ensino básico brasileiro.

2. As Ciências das Religiões no contexto da formação docente para o Ensino Religioso: cadê a diversidade religiosa desse *carai de asa*¹⁴³?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96, que teve o art. 33 alterado pela Lei nº. 9.475 de 1997, proporcionou, ao menos no campo legal, novos horizontes paradigmáticos para o ER na educação pública brasileira, que até então era entendido e normatizado enquanto ensino confessional. O dispositivo legal reforçou a presença obrigatória da disciplina nas escolas públicas, afirmou o seu suposto

¹⁴²Doravante utilizamos SCAA para se referir aos sistemas de crenças africanos e afrodescendentes.

¹⁴³O uso não formal para a composição do título do tópico expressa, de modo enfático, a inconformidade, por parte dos autores e autorie, em relação à esculhambação dada aos estudos africanos e afrodescendentes tanto nas CR quanto no ER. Parte da insatisfação está posta no presente excerto. As demais críticas estão no prelo.



compromisso cidadão em promover o respeito e a valorização da pluralidade religiosa presente no país e obstruiu o proselitismo religioso nas aulas (BRASIL, 1997).

Tais postulações sobre o ER proporcionaram o cenário para discutir que tipo de formação os/as professores/as da área deveriam ter para atender os novos requisitos legais, uma vez que até o final do século XX a formação era estritamente religiosa. É, pois, nesse momento que passa a existir relações mais próximas entre as CR e o ER. No entendimento de alguns/mas defensores/as da permanência do ER na educação pública, a partir do subsídio teórico-epistemológico das CR é possível superar a identidade confessional da então disciplina escolar (PIEPER; RODRIGUES, 2017).

Compreendemos que as CR trouxeram um discurso mais plural em comparação aos outros discursos pedagógicos que foram teorizados acerca do ER, a saber: o confessional e o teológico (MELO, 2022). Mas, precisamos ter cuidado para estabelecermos os reais avanços que as CR podem e/ou já promovem ao ER nesta empreitada formativa e pedagógica, pois, a área encontra-se em processo de ascensão no campo acadêmico e enfrenta dilemas e incertezas teóricas, metodológicas, epistemológicas, formativas, éticas, políticas e profissionais.

Cronologicamente, as CR surgem na universidade brasileira em 1969 (CAMURÇA, 2008), quase um século após o seu surgimento no contexto Europeu, com o advento das publicações realizadas pelo filólogo alemão Friedrich Max Müller em 1873, reconhecido enquanto fundador da disciplina denominada Ciência da Religião.

No Brasil, especificamente, as CR nascem a partir do empenho de teólogos/as e de pesquisadores/as, sobretudo os/as vinculados/as às Ciências Humanas, que desejavam estudar religião(ões) com mais autonomia, sem necessariamente estar ligado a alguma denominação religiosa (CAMURÇA, 2008). Podemos afirmar, então, que inicialmente as CR se constituíram no Brasil enquanto um campo de estudos que tinha pesquisadores/as de diversas áreas do conhecimento interessados/as em estudar sobre religião, principalmente as mais hegemônicas, e não necessariamente como um espaço para formar os/as docentes do ER. Uma das principais características iniciais da área foi que muitos/as teólogos/as se interessavam pela possibilidade de estudar um suposto fenômeno religioso do ponto de vista mais científico e acadêmico, com base em perspectivas que não fossem apenas teológicas ou confessionais.

Nesse imbróglio, as CR se tornaram um espaço para que teólogos/as continuassem atuando nas academias e, concomitantemente, “[...] despertar uma defensiva da Teologia (quase sempre de pertença confessional) em invectivas contra o ‘preconceito positivista’ das ciências, atualmente corporificado na proposta de que a ‘Ciência da Religião’ possa ser conduzida por ‘teólogos adaptados’” (CAMURÇA, 2008, p. 19. Grifos do autor). Em outras palavras, a área/campo de estudos se tornava um espaço que possibilita a promoção de discursos teológicos e apologéticos. Essa característica, tão cara ao estatuto epistemológico de uma possível autonomia científica das CR, continua presente.



Não é de se estranhar, portanto, que as CR, principalmente nos Programas de Pós-Graduação, sejam procuradas como alternativas para conferir legitimidade acadêmica para os estudos teológicos (COSTA; MARCHINI, 2017). Entendemos que tal fluxo migratório de teólogos/as gerou consequências e implicações teórico-epistemológicas nas CR.

Avançando no debate, entendemos que, concernente ao seu aspecto formativo, “é importante observar que a concepção de que a Ciência da Religião é a área de formação do professor e professora de ER constitui um aspecto peculiar do contexto brasileiro, desenvolvendo-se principalmente a partir da década de 1990 [...]” (PIEPER; RODRIGUES, 2017, p. 278). Em outras palavras, além de ser uma proposta efetuada recentemente, a aproximação entre as áreas trata-se de uma *invenção brasileira*.

Mesmo diante desse empenho formativo atualizado, que tem buscado se consolidar até os dias de hoje, as críticas direcionadas à existência do ER na educação pública são, definitivamente, infundáveis. Para Cury et al. (2018), a presença obrigatória da disciplina na Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, é uma forma de atender o interesse de grupos religiosos fundamentalistas que buscam transformar as escolas em espaços para catequese. Cunha (2018) corrobora com tal perspectiva e, além disso, constata que o campo político, sob constantes pressões do campo religioso, proporciona as condições necessárias para que essa realidade se perpetue legalmente. Mas, talvez, o principal motivo das críticas efetuadas pelos/as educadores/as diz respeito à identidade confessional presente em diversas mediações pedagógicas do ER.

Dito isto, precisamos questionar se, de fato, os conhecimentos sobre os sistemas de crenças trabalhados em sala de aula contemplam a diversidade do campo religioso brasileiro. Ademais, mesmo sendo trabalhados, estes conhecimentos estão impregnados de entendimento de categorias teológicas ou permeiam uma linguagem coerente com as vivenciadas pelas comunidades religiosas?

Quando falamos em pluralidade religiosa, é preciso entender que o campo religioso não é constituído por relações igualitárias, justas, democráticas e apaziguadoras entre as religiões, pelo contrário, tais entrelaçamentos ocorrem sob conflitos. Avançando as discussões para o campo religioso brasileiro, sabemos que as religiões que conseguiram se impor, por causa dos processos de colonização, foram as ligadas aos cristianismos. E, as que foram criminalizadas, são as religiões e crenças dos/as negros/as¹⁴⁴.

Desde o período correspondente à colonização, os europeus promoveram sistematicamente o apagamento, o extermínio e a perseguição das religiões e SCAA, consideradas como práticas *demoníacas* e *inferiores* (NOGUEIRA, 2020). Mesmo com a

¹⁴⁴É importante salientar que os sistemas de crenças indígenas estão dentro desse leque, contudo não iremos nos aprofundar no presente debate.



laicidade instaurada pelo republicanismo ao final do século XIX, que possibilitaria uma dimensão menos impositiva dos cristianismos no campo político e mais participação dos demais sistemas de crenças no espaço público, o extermínio das populações negras, inclusive em sua dimensão simbólico-religiosa, persiste de tal maneira que até a contemporaneidade presenciamos esse crime.

As violências simbólica e física que os SCAA sofrem, refletem a condição de marginalização, de subalternização e/ou de exterminados/as/es dos/as negros/as/es em sociedade. Compreendemos que esse é um dos traços do racismo existente em nossa sociedade, que busca eliminar e inferiorizar tudo que é relacionado às pessoas negras (ALMEIDA, 2021).

A educação, nesse contexto, tem sido um dos principais pilares estruturantes do racismo, sobretudo no que concerne aos currículos escolares, que são marcados por conhecimentos eurocêntricos e pelo apagamento das epistemologias negras (ALMEIDA, 2021; MOTA, 2021). No ER, Silva e Melo (2022) compreendem que no decorrer dos anos no Brasil, a referida disciplina escolar tem se constituído como um meio para promoção do racismo religioso na sociedade. Assim, tratando-se de uma sociedade marcada pelas desigualdades étnico-raciais, consideramos ser uma tarefa imprescindível refletirmos criticamente acerca de qual o lugar e quais as leituras que as CR estão dando para os estudos relacionados aos SCAA nos currículos de graduação e pós-graduação, assim como observamos o lugar e as leituras realizadas nas elaborações didáticas para as aulas de ER.

O interesse ocorre tendo em vista o amplo reconhecimento da existência dos campos religiosos africano e afrodescendente no país. Entretanto, é curioso notar que, as áreas, cujos perfis são pautados na e pela diversidade, não tenham se preocupado de modo mais incisivo sobre questões relacionadas aos sistemas não-hegemônicos. Nesse sentido, cadê o *carai de asa* da diversidade investigativa nas CR e no ER?

Nas perspectivas de Junqueira (2017), por exemplo, o ER é uma disciplina que proporciona a heterogeneização da escola, cuja característica principal é a homogeneização do saber e da cultura, por causa das heranças coloniais de domínio e de exploração impostas em terras brasileiras. Contudo, o autor não menciona que, nesse processo histórico de dominação e de homogeneização promovidas pela violência da colonização, o ER foi a principal disciplina escolar utilizada para obliterar as diferenças de gêneros, de sexos, de religiões, de crenças, de etnias e de raças existentes no país (SILVA; MELO, 2022), com base na propagação do *ethos religioso* na sociedade, que objetivava cristianizar os denominados gentios, ou seja, uniformiza-los nos padrões europeus.

Compreendemos que tal visão romantizada sobre o ER ofusca o que acontece em muitas realidades das escolas públicas, tendo em vista os casos de intolerância, racismo, racismo religioso e epistemicídio que acontecem nas mediações pedagógicas (CUNHA, 2018; SILVA; MELO, 2022; JERÔNIMO DA SILVA, et al. 2022). Dito isto, acerca do mote,



questionamos: como uma disciplina escolar que durante séculos vem sendo utilizada como instrumento de dominação é, na atualidade, um modelo referencial de promoção e de valorização da pluralidade religiosa nas escolas conforme Junqueira (2013) compreende?

O fato aponta para uma herança cristã intrinsecamente enraizada na história e nos currículos do ER. Essa é uma das marcas coloniais que historicamente tem contribuído para o apagamento e a subalternização das formas de conhecimentos, religiões e sistemas de crença dos povos colonizados (SILVA; MELO, 2022; JERÔNIMO DA SILVA, et al. 2022). As CR, conforme observamos, busca articular uma proposta mais aberta para o ER, contudo, ainda hoje a área não parece ter despertado significativamente para as epistemologias anticoloniais, nem aos seus temas correlatos, a saber: racismo, antirracismo, afroperspectividades, entre outros. Quando observamos o lugar que as CR estão conferindo aos SCAA, percebe-se que o índice de produções, historicamente, é bem pequeno, quando comparado às produções de religiões mais hegemônicas, a saber: as cristãs e/ou monoteístas (SAMPAIO; CAMPOS, 2021). As produções acadêmicas das CR são majoritariamente brancas, masculinas e ainda reféns das epistemologias eurocêntricas (SAMPAIO; CAMPOS, 2021). Disso, entendemos que existe diversidade investigativa nas CR/ER, porém, ainda impregnada com um caráter ecumênico-teológico.

O último de nossos questionamentos se refere como as CR e o ER podem contribuir formativamente no processo de abordagem educativa sobre os conhecimentos dos SCAA tanto no ensino superior quanto no ensino básico. Longe de uma fórmula ou receita pronta *do que fazer e como fazer* apontamos, em seguida, elementos básicos identificados como aporte evolutivo para as áreas. São eles: **1)** a necessidade de fortalecimento das pesquisas acerca das expressões religiosas africanas e afrodescendentes; **2)** a criação de disciplinas específicas sobre expressões religiosas africanas e afrodescendentes nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação; **3)** o aprofundamento teórico-metodológico a partir de perspectivas descentralizadas da visão eurocentrada; **4)** a ampliação das publicações e circulações dos conhecimentos que circunscrevem as temáticas, oportunizando uma visibilidade maior ao debate.

3. Considerações finais

O objetivo principal do texto foi refletir e criticar acerca do lugar dos SCAA nas pesquisas e mediações realizadas pelas áreas de CR e ER, especificamente no Brasil. Identificamos que ambas as áreas se *encontraram* a partir do final de 1990 e desde então caminham juntas em um árduo empreendimento educativo. Contudo, até a hodiernidade, não foram capazes de promover uma produção de conhecimentos antirracistas e anticoloniais.



Nesse ínterim, propomos, de modo não impositivo, mas reflexivo e crítico, observarmos urgentemente quatro pontos como maneira de evolução das áreas, a saber: a necessidade de **1)** fortalecimento das pesquisas acerca das expressões religiosas africanas e afrodescendentes; **2)** a criação de disciplinas específicas sobre tais expressões religiosas; **3)** descentralização da visão eurocentrada; e **4)** uma visibilidade maior ao debate em questão.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação Djamila Ribeiro).

BRASIL, 1997. *Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997*. Dá nova redação no art. 33 da Lei n. 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, de Brasília/DF, 23 jul. 1997.

CAMURÇA, Marcelo. *Ciências Sociais e Ciências da Religião: polêmicas e interlocuções*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2008. (Coleção repensando a religião).

COSTA, Matheus Oliva da. MARCHINI, Welder Lanciere. Confusões e demarcações: um estudo tipológico das produções de eventos acadêmicos de Ciência da Religião e Teologia no Brasil. *Sacrilegens*, Juiz de Fora, v.14,n.1, p.08-30, jan-jun/2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação laica na Constituinte uma avaliação retrospectiva. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 24, p. 481-494, nov./dez. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. REIS, Magali. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. – São Paulo: Cortez, 2018.

JERÔNIMO DA SILVA, Caleb Gabriela. MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. SILVA, Valdicley Eufrausino da. FORMAÇÃO DOCENTE ANTIRRACISTA EM ENSINO RELIGIOSO: despachando a lógica colonial. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO (CONERE); III CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO (CLAE CIR), XI, 2022, online. *Anais...* [recurso eletrônico]. Florianópolis: FONAPER, 2022. v. 1, p. 468 - 476. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 09 de ago de 2023.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Introdução geral. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 21-25.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. *A NOCIVIDADE DO ENSINO RELIGIOSO: PROBLEMAS EDUCACIONAIS, LEGAIS, ÉTICOS E MORAIS*. 2022. 20 f. Monografia



(Graduação em Ciências da Religião) – Departamento de Ciências da Religião. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

MOTA, Thiago Henrique. Ensino antirracista na educação básica: uma introdução. In: MOTA, Thiago Henrique (Org.). *Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares* [recurso eletrônico] – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 13-24.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância Religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020. (Feminismos plurais)

PIEPER, Frederico. RODRIGUES, Elisa. Licenciatura em Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 277-286.

SAMPAIO, Dilaine Soares; CAMPOS, Zuleica D. P. Os estudos afro-brasileiros nas Ciências das Religiões. In: Fernando Américo Cuervo Arango; Enrique Santos Marinas; Flávio Senra e Dilaine Soares Sampaio. (Org.). *Los estudios en Ciencias de las Religiones en Brasil y Espanha*. 1ª ed. Madrid: Guillermo Escolar Editor, 2021, p. 117-140.

SILVA, Valdicley Eufrausino da.; MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. CRÍTICA AO RACISMO RELIGIOSO NO ENSINO RELIGIOSO: PROPOSIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DA IDENTIDADE COLONIAL. In: *Educação e relações étnico-raciais / organizadoras*, Paula Almeida de Castro, Clézio Roberto Gonçalves. - Campina Grande: Realize editora, 2022. p. 157-181.



GT 7 - ENSINO RELIGIOSO, CULTURAS E RELIGIOSIDADES INDÍGENAS

Objetiva acolher trabalhos como foco: a) nos saberes e fazeres originários, tradicionais e ancestrais; b) nas identidades, culturas, territórios e modos de insurgências e resistências desenvolvidas por povos indígenas e comunidades tradicionais; nas formas de abordagem das religiosidades indígenas nos currículos e práticas de Ensino Religioso.

Coordenação:

Dra. Eliane Farias (FONAPER)

Dr. Lusival Barcellos (UFPB)

Dr. Leonel Piovezana (Unochapecó)

Dra. Simone Rodrigues Batista Mendes (UFRR)



APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Josiane Crusaro Simoni¹⁴⁵

Elcio Cecchetti¹⁴⁶

Resumo: Este trabalho reflete sobre a presença e legado dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, em especial, acerca da etnia Kaingang que resiste na região do Oeste catarinense. Em seguida, relata a realização de uma atividade de aprendizagem interdisciplinar, que envolveu uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Professor Salustiano Antônio Cabreira, localizada no município de Faxinal dos Guedes/SC, a qual é pertencente a rede estadual de ensino de Santa Catarina. A prática pedagógica interdisciplinar permitiu aos estudantes aprender sobre a diversidade cultural indígena, em especial sobre a história dos Kaingang no Oeste catarinense, analisando sua trajetória, memória, saberes ancestrais, mitologias e concepções cosmológicas. Concluímos reconhecendo o papel da escola pública na promoção de uma educação pautada na (des)(re)construção de (pré)conceitos e na valorização dos distintos grupos étnico-raciais, e para a formação de mentalidades favoráveis ao diálogo e à convivência *com* e *na* diversidade.

Palavras-chave: História e cultura indígena; Kaingangs; Interdisciplinaridade; Ensino Religioso.

1. Introdução

A escola é *tempo, espaço e lugar* onde se (des)encontram, (*entre*)cruzam, conflitam e dialogam diferentes sujeitos, seres históricos e socioculturais, portadores de distintas concepções e projetos de vida, que coletivamente constroem, tencionam ou resistem a currículos, práticas, ritos e ritmos da cultura escolar.

No âmbito dos processos educativos escolares, o currículo é o núcleo do processo institucionalizado de educação (SILVA, 2005), ou seja, o *documento* que explicita as concepções educativas, objetivos, metodologias e demais encaminhamentos de determinada proposta pedagógica que, geralmente, é oficialmente elaborada por um sistema municipal, estadual ou federal de ensino.

¹⁴⁵ Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Assessora de direção e professora de Ensino Religioso na Escola de Educação Básica Professor Salustiano Antônio Cabreira, cidade de Faxinal dos Guedes/SC. Contato: professorajosianeensino@gmail.com

¹⁴⁶ Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do curso de Licenciatura em Ciências da Religião da Unochapecó. Contato: elcio.educ@gmail.com



Os currículos, longe de ser uma construção neutra, tendem a *refletir* as narrativas e saberes de certos grupos sociais, segundo as relações de poder que estruturam determinada sociedade. Assim, o currículo oficial é resultado de uma seleção de elementos político-culturais, onde certos componentes acabam sendo valorizados e outros desprestigiados (SACRISTÁN, 1995). Embora essa seleção incida fortemente no cotidiano escolar pelo uso massificado dos livros didáticos, da realização de provas de avaliação em larga escala e de testes padronizados para acesso ao ensino superior, por conta da ação e reação dos sujeitos, a materialização do *currículo oficial* ocorre de modo diverso, com intensidades variadas, em cada escola.

Na prática, segundo Sacristán (1995), existe um *currículo real*, entendido como a *soma* de todo tipo de aprendizagens (*presenças*) e de *ausências* que os educandos obtêm durante o processo de escolarização, o qual, na maioria das vezes, supera, conflita, contradiz ou resiste ao expresso nos *currículos oficiais* dos sistemas de ensino. É no *currículo real* que se pode identificar o sistema de comportamentos e valores presentes na cultura de cada escola, incluindo desde as decisões prévias acerca do que se faz, até as formas de como a vida interna das salas de aula e os conteúdos se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais e as práticas avaliativas. De outro modo, o *currículo real* diz respeito ao conjunto de atitudes e valores que são inculcados ao longo dos percursos formativos de cada educando, não se reduzindo apenas à questão dos conceitos e conteúdos previstos nos *currículos oficiais*.

Entretanto, dado o complexo processo histórico de formação da sociedade brasileira, e às práticas de exclusão e desigualdade a que certas etnias e grupos sociais foram submetidas, identifica-se, na atualidade, tanto currículos oficiais, quanto currículos reais, centrados em padrões monoculturais-universalizantes que reproduzem a cosmovisão dos grupos que exercem o controle simbólico, político e econômico da sociedade. Assim, não raro, a heterogeneidade de identidades culturais, em seus distintos modos de *ser, saber e viver*, são subalternizados, inferiorizados e/ou exotizados em muitos currículos escolares e universitários. Isso significa que no âmbito dos processos educativos, a diversidade é invisibilizada e, muitas vezes, negada, por epistemologias, processos, currículos, ritos e ritmos homogeneizantes. Por isso, a cultura escolar costuma ter pouca conexão com a experiência vital da maioria dos educandos e muito menos com a experiência dos grupos/sujeitos que estão socialmente em desvantagem social (CECCHETTI, 2008).

Todavia, essas estratégias de padronização cultural vêm sendo fortemente tensionadas e problematizadas por sujeitos e grupos que, ao lutar pelo reconhecimento de suas identidades, impulsionam o surgimento de novos *currículos políticos-culturais*, capazes de integrar, acolher e respeitar os diferentes e as diferenças. Embora possam ser listadas inúmeras conquistas na perspectiva da inclusão e reconhecimento, tanto na esfera legal, quanto nas políticas públicas educacionais, a materialização destes avanços nos *currículos reais* ainda constituem imensos desafios.



No tocante à obrigatoriedade do estudo da *história e cultura indígena*, por exemplo, este geralmente ocorre de maneira generalista, o que encobre os saberes e traços culturais de etnias concretas, resultando em intervenções pedagógicas pouco qualitativas e coerentes com o legado dessas populações. Assim, é imprescindível o fomento de outras leituras, olhares, concepções e práticas curriculares, que incorporem e reconheçam o legado indígena na constituição do nosso país, contribuindo para a construção de outras relações e vivências sociais.

Frente ao exposto, este trabalho reflete sobre a presença e legado dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, em especial, acerca da etnia Kaingang que resiste na região do Oeste catarinense. Em seguida, relata a realização de uma atividade de aprendizagem interdisciplinar, que envolveu uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Professor Salustiano Antônio Cabreira, localizada no município de Faxinal dos Guedes/SC, a qual é pertencente a rede estadual de ensino de Santa Catarina. A prática pedagógica interdisciplinar permitiu aos estudantes aprender sobre a diversidade cultural indígena, em especial sobre a história dos Kaingang no Oeste catarinense, analisando sua trajetória, memória, saberes ancestrais, mitologias e concepções cosmológicas.

2. O passado não pode ser apagado, mas o futuro deve ser escrito diferente

O continente americano possui uma história marcada pela colonização e exploração dos povos originários: a América do Norte foi dominada pelos ingleses; a América Central e a América do Sul (com exceção do Brasil) viveu a imposição espanhola. O Brasil, explorado por Portugal, sofreu o colonialismo por quase três séculos e ainda experienciou invasões francesas e holandesas nos séculos XVI e XVII.

No Norte, Centro e Sul da América os processos de colonização foram distintos. O Tratado de Tordesilhas que dividiu as terras conhecidas e a se conhecer refletiu claramente na América do Sul quanto à divisão do território entre os reinos de Portugal e Espanha.

No território brasileiro, diferentes processos de exploração, dominação, doutrinação, genocídios e contaminação de doenças levou à morte milhares de membros dos povos originários. Conforme Oliveira e Darella (2012, p. 84), “há cinco séculos existiam cerca de 1.300 línguas indígenas no Brasil, mas atualmente há apenas 274, sendo que muitas destas estão seriamente ameaçadas de desaparecer em curto prazo [...]”.

A própria diversidade linguística entre os povos originários do Brasil foi compreendida como uma barreira, isso porque

O desenvolvimento de uma língua de contato se fazia necessário tanto para obter dos nativos as informações importantes para a elaboração de



estratégias de ocupação da região, quanto para disciplinar, através da catequese, a força de trabalho indígena necessária para viabilizar o projeto colonial. (FLEURI, 2013, p. 61).

No Estado de Santa Catarina três etnias indígenas ainda se fazem presentes, a saber: Guarani, Kaingang e Xokleng. Grandes avanços para as comunidades indígenas se deram a partir da Constituição Federal de 1988, artigos 231 e 232, quando foi eliminado o regime de tutela, ou seja, até então os indígenas eram considerados incapazes e o Estado era seu tutor. A Constituição Federal definiu que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam [...]” (BRASIL, 1988, art. 231), valorizando a cultura indígena e fazendo com que os mesmos fossem reconhecidos e respeitados diante de seu modo de ser e viver.

No Oeste do Estado predomina a etnia Kaingang, a qual está presente em cinco terras indígenas. Segundo o historiador Brighenti (2013), essa etnia teria ocupado o Oeste catarinense por volta de 3.000 anos antes do presente (AP). Possui um idioma próprio, pertencente à família Jê.

Subalternização, miscigenação forçada, genocídio, negação da diversidade e violências culturais foram constantes, porém, a resistência indígena se fez/faz intensa. Nos dias atuais, “os Kaingang vêm participando ativamente no processo de construção de políticas públicas, na defesa de seu território e na construção de novos referenciais de diálogo com o não indígena. Autonomia é a chave do novo diálogo” (BRIGHENTI, 2013, p. 20).

3. Território escolar: ambiente de (des)(re)construções de saberes

Partimos da perspectiva que a escola pública, gratuita, laica e de qualidade deve oferecer subsídios aos estudantes para que possam fazer leituras críticas de mundo. Para isso, cabe especialmente à área de Ciências Humanas favorecer a compreensão dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de “mapas” dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos

Neste cenário é imprescindível considerar a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura Afro-Brasileira e *Indígena* nos currículos oficiais das redes de ensino, públicas e privadas (BRASIL, 2008). Inserido na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96), assim como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), o ensino das distintas culturas é fundamental para que não se apaguem as lutas e memórias dos distintos grupos que compuseram/compõem a nação brasileira.



No Ensino Fundamental, as áreas do Ensino Religioso, Ciências Humanas e Linguagens são desafiadas a desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares, que promovam o devido reconhecimento da história e cultura indígena no cotidiano escolar. Por conta disso, elaboramos o projeto *Povoação indígena desplugada* para a turma de estudantes do 7º ano, envolvendo as disciplinas de Ensino Religioso, História, Arte e o ensino da programação desplugada.

A programação desplugada é um recurso interativo que permite a aprendizagem sobre o sistema computacional. Envolve a realização de atividades pedagógicas sem a utilização dos computadores ou tecnologias digitais.

Visando compreender as formas de organização das sociedades ameríndias no território brasileiro durante o período da conquista, bem como os impactos sofridos no processo de colonização e povoamento europeu, tendo como referência a BNCC (BRASIL, 2018), coube ao componente curricular de História abordar a chegada dos europeus no território brasileiro, a diversidade dos povos originários, os indígenas em Santa Catarina e na região Oeste do estado (Kaingang), os choques culturais e resistência indígena.

Ao valorizar a cultura indígena como patrimônio cultural (BRASIL, 2018), habilidade prevista no componente Arte, houve o estudo sobre diferentes objetos e artesanatos da cultura indígena como o arco e a flecha, o cesto, a peneira, a peteca, as pinturas faciais e corporais.

No Ensino Religioso foi abordado o mito de criação Kaingang, que se deu a partir dos irmãos gêmeos Kamé e Kairu (DMITRUK; PIOVEZANA, 2015), a religiosidade indígena, os saberes ancestrais e o exercício da liderança, objetivando promover “[...] atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades” (BRASIL, 2018, p. 435).

Interligando as áreas do conhecimento, os professores dos componentes supracitados trabalharam conjuntamente utilizando os seguintes recursos pedagógicos: diagnóstico inicial dos conceitos que os estudantes possuíam; aula explicativa e dialogada com a utilização de livro didático e de textos proveniente de fontes eletrônicas; registros no caderno; visualização de objetos culturais como a peteca, a peneira, o cesto, o arco e a flecha; confecção e jogo de peteca, além da construção de tabuleiro para que o indígena Kamé pudesse chegar até seu companheiro Kairu.

A utilização da programação desplugada, que não envolve materiais eletrônicos, partiu dos seguintes critérios: pintura facial dos estudantes com representações das metades exogâmicas e ação conjunta da dupla para construir um caminho (através de setas indicativas) que levasse um indígena ao outro superando os obstáculos presentes no jogo.

Sabemos que a cultura digital faz parte das competências gerais da BNCC e que tem por princípio fazer com que os estudantes possam “compreender, utilizar e criar



tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]” (BRASIL, 2018, p. 9), por isso, no início do segundo semestre de 2023, trabalharemos com os estudantes o mesmo jogo, porém a partir da programação plugada.

Na programação plugada, a partir da utilização e programação dos computadores da escola, os estudantes desenvolverão um *game* (jogo) digital com a aplicação do pensamento computacional, contribuindo assim com o desenvolvimento colaborativo e ativo e promovendo a aprendizagem.

O projeto foi desenvolvido nos seguintes espaços: sala de aula normal, sala maker e quadra de futebol (para jogo da peteca,) contando com um período aproximado de trinta dias. Destaca-se a participação coletiva dos estudantes e a interatividade na construção de saberes. Os estudantes demonstraram atenção no desenvolver do projeto e os resultados foram além do que esperávamos, pois vislumbrou-se, além da partilha de aprendizados, o interesse comum em saber mais sobre a cultura indígena Kaingang.

4. Considerações Finais

Conhecer a história de nosso país é imprescindível, especialmente em relação aos povos originários que sofreram/sofrem com a exploração e subalternização, fruto da colonização e colonialidade que persistem até os dias atuais. Não há como mudar os fatos do passado, porém é possível edificar novas histórias que sejam entrelaçadas pela valorização e respeito à diversidade étnico-racial e cultural que compuseram e compõem o mosaico cultural brasileiro.

A educação escolar se apresenta como ferramenta indispensável na formação de mentalidades flexíveis e receptivas ao encontro e à convivência com o(a) outro(a) em sua alteridade. Assim, a experiência pedagógica apresentada visou demonstrar a significância de estudos permeados pela ação interdisciplinar e dialógica.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. [Recurso eletrônico] Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 128/2022, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. 62 ed, Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.



BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: *Diário Oficial da União*, 11 mar. 2008.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. *Povos indígenas em Santa Catarina*. Disponível em: <https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/08/povos-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>
Acesso em 13 de Ago. 2023.

CECCHETTI, Elcio. *Diversidade cultural religiosa na cultura da escola*. Dissertação de mestrado em educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2008.

DMITRUK, Hilda Beatriz; PIOVEZANA, Leonel. *Joaquim Toco e amigos na terra do Gãr: crônicas do cotidiano Kaingang*. Brasília: MPF, 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: FLEURI, Reinaldo Matias et al (Orgs.). *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Blumenau: Edifurb, 2013. Cap. III, p. 57 - 80.

OLIVEIRA, Silvia Maria de; DARELLA, Maria Dorothea Post. Diversidade religiosa indígena: diferentes maneiras de ser e estar no mundo. In: FLEURI, Reinaldo Matias et al (Orgs.). *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Blumenau: Edifurb, 2013. Cap. IV, p. 81 - 99.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-105.

SANTA CATARINA. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



O RITUAL TORÉ E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA A AFIRMAÇÃO ÉTNICA DO POVO POTIGUARA.

Carlos Augusto da Silva Junior¹⁴⁷

Lusival Antonio Barcellos¹⁴⁸

Resumo: Expressão ritualística de antiga tradição cultural indígena, o ritual Toré Potiguara representa relevante força e expressão diacrítica e tem ocupado na contemporaneidade diferentes espaços formativos e societários por sua dimensão espiritual, amplitude cosmológica e caráter emancipatório. Nessa perspectiva de análise, este trabalho apresenta parte de uma pesquisa em andamento ligada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCRUFPB) que tem como objetivo analisar o ritual enquanto contributo educativo para o processo de afirmação étnica do povo Potiguara. Trata-se de uma pesquisa etnográfica de caráter exploratório e abordagem qualitativa que reflete o objeto a partir de perspectivas decoloniais e demais documentos relacionados à educação escolar indígena. Como resultado e análise inicial, reconhecemos a importância do ritual Toré por seu caráter pedagógico, sobretudo por ressaltar aspectos antropológicos e assumir novas cenários epistemológicos decoloniais comprometidos com a formação crítica-reflexiva dos sujeitos, a emancipação humana e afirmação da etnia Potiguara.

Palavras-chave: Ritual Toré; Educação Escolar Indígena; Decolonialidade; Afirmação Étnica.

1. Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento ligada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR-UFPB) que tem como objetivo analisar o ritual enquanto contributo educativo para o processo de afirmação étnica do povo Potiguara. Trata-se de uma pesquisa etnográfica de caráter exploratório e abordagem qualitativa que reflete o objeto a partir de perspectivas decoloniais e demais documentos relacionados à educação escolar indígena.

O povo Potiguara - ou povo “comedor de camarão”, segundo Moonen (1992), é constituído aproximadamente de 22.000 habitantes, distribuídos em 33 aldeias

¹⁴⁷ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR-UFPB). Professor da Educação Básica do Estado da Paraíba. Contato: prof.augustojunior81.dr@gmail.com

¹⁴⁸ Doutor em Educação pela UFRN. Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: lusivalb@gmail.com



espalhadas pelos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição no Litoral Norte da Paraíba.

Enquanto território indígena, conforme Barcellos (2014), pode ser considerada como uma das maiores populações etnográficas do Brasil estando distribuída por um território de 33.757 hectares de terra.

Historicamente, os Potiguara têm travado uma luta acirrada contra vários inimigos étnicos que investiram contra sua identidade indígena através do processo de aculturação imposto pela catequese jesuítica, do processo de colonização portuguesa que dizimou grande parte do seu povo, da apropriação ilegal de seus etnoterritórios chefiada pela Companhia de Tecidos Rio Tinto em 1917, e do latifúndio canavieiro na região, sobretudo pela não efetivação das políticas públicas indigenistas.

Nesse contexto de disputa política, os Potiguara, assim como os demais povos autóctones do Brasil, buscaram respaldo no Estatuto do Índio de 1973 e nas Constituições brasileiras possibilidades de emancipação da tutela do Estado. No entanto, segundo Arruti (1995), só com o advento da Constituição Federal de 1988 que essas etnias indígenas inauguraram um movimento denominado de Emergência Étnica ou Etnogênese, um processo histórico de configurações coletivas dessas etnias que lutam sistematicamente para se manterem vivas em meio às migrações, às fusões e às invasões de outros povos e culturas.

Para Loebens (2008), as décadas de 1980 e 1990 apresentaram um movimento indígena ativo em que as organizações demonstravam grande capacidade de mobilizar e articular políticas indigenistas. Suas principais bandeiras de disputa abraçavam as lutas por terra/território, respeito à diversidade étnica e cultural, com ênfase no estabelecimento de relações autônomas em relação ao Estado, consolidando políticas públicas que lhes favoreciam enquanto grupos étnicos, desfazendo as “amarras” herdadas do colonialismo histórico e político.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, mecanismos e políticas públicas foram propostas para resguardar às identidades, o protagonismo e a emancipação dos povos indígenas, respeitando seus direitos plurais e singulares. Nessa perspectiva, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9.394/1996) que contribuiu para a consolidação da Educação Escolar Indígena.

A educação diferenciada ou educação escolar indígena é uma das bandeiras de luta da etnia Potiguara, pois se acredita que a escola desempenha um papel essencial na formação das novas gerações. Exigem uma política mais definida para a educação indígena, com respeito a construção de um currículo ou proposta pedagógica que considere os aspectos do bilinguismo, do interculturalismo, da religiosidade e tradições da etnia (NASCIMENTO, 2017, p. 17).



Posteriormente, em 1999, surgiram outros referenciais próprios para as escolas indígenas, criados em colaboração com o Ministério da Educação que permitiram a elaboração de um currículo diferenciado sob o prisma da Etnoeducação, contemplando as etnias indígenas em suas múltiplas diversidades, aspectos socioculturais, históricos e linguísticos. Assim, o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela Resolução nº 03/CNE/99, estabeleceu que:

[...] a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1999).

Para efeito deste estudo, sobretudo diante do vasto universo Potiguara, delimitamos a análise desse movimento educacional na Aldeia Monte-Mór na cidade de Rio Tinto - PB. Essa escolha se justifica pelo fato de que esse território indígena é uma aldeia urbana, e por essa razão, torna-se mais sensível às interferências da globalização, hibridização, diferenças culturais e demais conflitos neocoloniais.

Para o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (BRASIL, 2008, p. 40), “A escola indígena, como executora de uma experiência pedagógica peculiar, tem que ser legitimada a partir da criação da categoria escola indígena junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino.” Sendo assim, a escola que está inserida geograficamente no território de uma aldeia deve ter o direito legal de ofertar uma educação diferenciada, de acordo com o que orientam os dispositivos legais que tratam da educação escolar indígena.

Amparados por essas considerações jurídicas, o povo Potiguara da Aldeia Monte-Mór iniciou um movimento popularmente conhecido como ‘Retomada’ no ano de 2002. Trata-se de um conjunto de ações articuladas entre líderes indígenas da região que reivindicaram a efetividade das políticas públicas para o campo da educação e outras demandas emergenciais como saúde, saneamento, demarcação e homologação de seus etnoterritórios. Assim, foi reivindicado ao Governo do Estado da Paraíba para que a Escola de Ensino Fundamental Guilherme da Silveira passasse a oferecer uma educação diferenciada, gestada a partir da sua realidade sócio-política e cultural, utilizando-se de suas experiências de lutas e conflitos de conquista de seus direitos [...] (NASCIMENTO, 2009). Posteriormente, os indígenas também reivindicaram a Escola Lopes Ribeiro, totalizando duas escolas na Aldeia Monte-Mór com propostas pedagógicas alinhadas aos Referenciais da Educação Escolar Indígena.

No que se refere aos níveis de ensino, prevalecem o modelo regular que contempla a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos com destaque para as disciplinas étnicas como o Tupi Antigo (língua materna dos Potiguara), Etnohistória e Arte e Cultura Potiguara. Quanto aos seus docentes, de acordo



com Silva (2019), todos são indígenas potiguara-por ser um pressuposto indispensável ao projeto político-pedagógico dessas escolas.

Considerando perspectivas étnicas, o povo Potiguara ressignificou suas práticas educativas e a educação escolar indígena, promovendo em suas escolas propostas curriculares diferenciadas e alinhadas aos seus anseios. Para além disso, e sobretudo por considerar aspectos culturais de sua tradição, os Potiguaras trouxeram para o cotidiano escolar o ritual Toré por sua força transcendente, expressão diacrítica, amplitude cosmológica e caráter político.

Para Barcellos (2014), o Toré é uma manifestação simbólica presente na maioria das coletividades que lutam por reafirmar suas identidades diante da cultura do homem branco. Por essa razão, sua existência transcende o aspecto religioso e espiritual e assume um caráter político-social de extrema importância pedagógica por difundir traços, tradições, características regionais e a herança histórica e ancestral dos povos indígenas e isso o torna “[...] a expressão mais emblemática da etnicidade, da cultura e da religiosidade dos povos indígenas no Nordeste” (PALITOT; SOUZA JÚNIOR, 2005 p. 787). Segundo Magalhães (2004, p. 74),

[...] além de sinais diacríticos evocados em mobilizações políticas de identidade indígena, este fenômeno social comporta interfaces semânticas que incrementam a complexidade de um ritual que pode ser visto como tradição sagrada de unidade étnica, espaço mediúnico de diálogo com espíritos ancestrais, ou mesmo a “brincadeira” dos índios.

Ainda sobre os aspectos pedagógicos, Barcellos (2014) acrescenta que o Toré é um processo educativo-popular cuja importância e amplitude ultrapassam dimensões antropológicas por ser expressão coletiva, societária e cultural. Nesse sentido, seu caráter e função pedagógica, sobretudo ao ser realizado nas escolas estudadas e alicerçada por seus respectivos projetos políticos pedagógicos, assume relevante contributo político e emancipatório.

De maneira transversal, dialógica e dialética, o ritual Toré (LIMA, 2023) foi acolhido pedagogicamente com outras disciplinas da educação escolar indígena, tornando-se referencial epistemológico para a compreensão da memória, da ancestralidade, da literatura, do artesanato, da musicalidade, da dança, da expressão corporal, do movimento, da coletividade, dos grafismos (FALCÃO, 2022), das pinturas corporais, dos mitos, ritos, místicas, lendas e tantos outros saberes tradicionais observáveis, sendo pressuposto educativo e objeto pedagógico indispensável para a educação escolar indígena Potiguara.



2. Fundamentação teórica

Para Barcellos e Nascimento (2011), por sua expressividade, o ritual Toré assume dimensão plurissensorial, passando a ser um elemento simbólico-espiritual para o povo Potiguara, sobretudo por sua amplitude cosmológica e caráter educacional. Para Silva (2011, p. 34), essa tradição indígena é remanescente:

Da antiga cultura indígena, registrada pelos cronistas do século XVI, ela foi ao longo dos tempos tomando outros significados, passando por metamorfoses e se integrando às condições atuais. [...] hoje está implantada nas escolas do ensino fundamental de 1ª e 2ª fase a disciplina de língua tupi, nas escolas municipais que estão nas aldeias dos três municípios: Baía da Traição, Marcação, Rio Tinto.

Para Barcellos (2014), o Toré é um processo educativo-popular cuja importância e amplitude ultrapassam dimensões antropológicas e cria forma no cotidiano das aldeias e nas diferentes relações. Para Barcellos e Soler (2012, p. 187),

Falar do Toré Potiguara é falar da vida indígena na sua mais profunda dimensão. O Toré é um dos principais rituais sagrados dos povos indígenas no Nordeste. Trata-se de uma expressão lúdica e organizadora, íntima e emblemática, definida pelos indígenas como tradição, união e crença, que é atualmente uma prática conhecida e presente na maioria das coletividades que se reivindicam como indígenas. Entre os Potiguara, o Toré é uma das principais práticas religiosas como também um dos mais importantes sinais de diacriticidade e de referência paradigmática de etnicidade.

Diante do exposto, reconhecemos a compreensão de (COSTA, 2022) de que o ritual Toré é a maior expressão de diacriticidade, religiosidade e espiritualidade indígena potiguara, cujo caráter pedagógico assume valores éticos, políticos e culturais comprometidos com a formação crítica e humanizada de seus protagonistas (indígenas e não indígenas) em busca da afirmação étnica de seu povo e de sua emancipação humana.

3. Metodologia

Neste trabalho evidenciamos o ritual Toré em sua perspectiva educacional para o processo de afirmação étnica potiguara. Para isto, adotamos uma abordagem qualitativa partindo do fundamento de que há uma relação dinâmica e intrínseca entre o sujeito e o objeto, produzindo conhecimentos que devem ser considerados em suas diferentes manifestações.

Do ponto de vista metodológico estamos situados no campo da História Oral. Tendo por décadas o seu estatuto de cientificidade questionado, a História Oral tem sido pensada na contemporaneidade em duas perspectivas, a saber, enquanto uma técnica de coleta de dados ou metodologia. Neste sentido, cabe ao pesquisador, considerando o



objeto de estudo, os objetivos e o aporte teórico da pesquisa, definir qual o lugar que a História Oral ocupará no trabalho a ser desenvolvido.

No presente trabalho, utilizamos a História Oral enquanto uma metodologia por possuir um conjunto de técnicas de coleta de dados e de análise que nos permitirá trabalhar com os depoimentos orais; obtidos no sentido de compreender a cosmologia do universo Potiguara e sua perspectiva educacional.

Em relação aos sujeitos da nossa pesquisa, optamos pela escolha de três grupos focais. O primeiro deles foi constituído por 03 (três) caciques das três maiores aldeias indígenas: Monte-Mór, localizada cidade de Rio Tinto-Paraíba, cujo critério de escolha foi o fato dela estar inserida em uma área urbana onde os conflitos interétnicos e culturais são mais expressivos. A segunda aldeia foi a de Jacaré de São Domingos, na cidade de Marcação - Paraíba, por ter sido protagonista na luta pela demarcação das terras indígenas. Em seguida, entrevistamos o cacique da aldeia São Francisco, na cidade de Baía da Traição-Paraíba, por ser a comunidade que mais tem preservado os seus traços identitários.

O segundo grupo focal foi formado por 03 (três) professores que atuam nas Escolas Indígenas Estaduais situadas no etnoterritório potiguara que respectivamente serão: Guilherme da Silveira (aldeia Monte-Mór-Rio Tinto-PB), Antônio Sinésio (aldeia Brejinho Marcação-PB) e Pedro Poti (Aldeia São Francisco-Baía da Traição-PB). O objetivo é compreender de que forma a inserção do Toré, no contexto da educação diferenciada, contribui para o processo de afirmação étnica do povo Potiguara da Paraíba.

Por último, entrevistamos 03 (três) estudantes universitários indígenas advindos dessas escolas na perspectiva de identificar e reconhecer, nesse grupo, às ressonâncias e contributos do ritual Toré indígena potiguara no processo de emancipação humana desses intelectuais orgânicos.

4. Resultados e Discussão

Considerando os objetivos propostos, a hipótese principal do nosso trabalho é a de que o ritual Toré se apresenta enquanto contributo educativo-popular e importante subsídio didático que contempla a amplitude da tradição e espiritualidade indígena presente em todos os espaços e ações societárias do povo Potiguara. Trata-se, ao seu modo, de uma educação popular de perspectiva decolonial cujo caráter dialético e dialógico promove o protagonismo étnico e a perpetuação da cultura indígena, sobretudo a emancipação humana e o empoderamento dos seus protagonistas.



5. Considerações Finais

A pedagogia potiguara, expressada e alicerçada no chão das escolas indígenas, nasce no cotidiano das aldeias, nas experiências de vida e na luta por afirmação da etnia. Por essa razão, toda práxis educativa, seja ela em espaços formais e não formais, deve assumir responsabilidade política e caráter emancipatório. Nesse sentido, o ritual Toré, enquanto ritual de tradição ancestral e maior expressão diacrítica, consegue ampliar e ressignificar possibilidades educativas e colabora com o currículo da educação escolar indígena.

Sua presença nas escolas consolida o caráter identitário de um povo que sabe conciliar o currículo tradicional com o seu currículo diferenciado e saberes ancestrais, estando atento às suas especificidades étnicas e anseios políticos de afirmação e valorização de sua cultura indígena. Além disso, colabora de forma dialética para a relação harmoniosa entre a tradição ancestral e o conhecimento moderno sem corromper saberes ou subjugar um conhecimento em detrimento do outro.

Referências

ARRUTI, J. M. A. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. v. 8, n. 15, p. 5794, jan., 1995.

BARCELLOS, Lusival. *Práticas educativo-religiosas do povo Potiguara da Paraíba*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

BARCELLOS, Lusival; NASCIMENTO, José Mateus. Os troncos velhos potiguara. *Anais. Religiões e Paz Mundial*. Belo Horizonte (MG): 23º. Congresso Internacional da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião, 2011, p. 766-781.

BARCELLOS, Lusival; SOLER, Juan Cózar. *Paraíba Potiguara*. João Pessoa: Editora da universidade, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, DF, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996 - Estabelece as Diretrizes e a Base da Educação Nacional. Diário oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. CNE. RESOLUÇÃO n. 03/99 - Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2005.



COSTA, Surama Santos Ismael da. *Ritual da lua cheia: espiritualidade e tradição entre os Potiguara da Paraíba*. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

FALCÃO, Emmanuel de Sousa Fernandes. *Grafismo e Discurso Identitário Indígena Potiguara da Paraíba no Século XXI*. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões), PPGCR/CE/UFPB, João Pessoa, 2022.

GRÜNEWALD, R. A. Etnogênese e regime de índio na Serra do Umã. In: OLIVEIRA, J. P. de. (org.). *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004.

LIMA, Genilson Silva de. *O terreiro Ibycarayba e a educação escolar indígena na aldeia Brejinho-PB*. 2023. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

LOEBENS, Guenter Francisco. *Movimento e organizações indígenas no Brasil, 2008*. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=3308&eid=245>. Acesso em: 10 set. 2023.

MAGALHÃES, Eloi dos Santos. *Tupi or not Tupi: religiosidade e processos de atribuição étnica na comunidade indígena potiguara*. 2014. 97 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais – Bacharelado) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

MOONEN, Frans.; MAIA, Luciano Mariz. *Etno-história dos índios Potiguara: ensaios, relatos, documentos*. João Pessoa: PR/PB Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1992.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. *Rituais de resistência: experiências pedagógicas*. Tapeba. 2009. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

NASCIMENTO, José Mateus.; BARCELLOS, Lusival Antonio. O povo potiguara e a luta pela etnicidade. In: NASCIMENTO, José Mateus (org.). *Etnoeducação Potiguara: pedagogia da existência e das tradições*. João Pessoa: Ideia, 2017.

PALITOT, Estêvão Martins. *Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura*. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

SILVA, Sidnei Felipe da. *Geografia Escolar nas aldeias indígenas Potiguara de Jaraguá e Monte Mór de Rio Tinto-PB*. 2020. 196 f., il. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.



SAMBAQUIS DE LAGUNA/SC

LOCAIS DE MEMÓRIA E RITUAIS FUNERÁRIOS DOS POVOS INDÍGENAS DE LONGA DURAÇÃO

Joice de Souza Avelina Costa¹⁴⁹

Fabício Rodrigues Costa¹⁵⁰

Resumo: Este trabalho pretende apresentar os sambaquis de Laguna/SC, demonstrando a importância destes sítios arqueológicos para contar a história dos povos indígenas de longa duração que ocupavam nossa região há pelo menos 7 mil anos. Nas aulas de Ensino Religioso, é essencial apresentar aos educandos a história local e a experiência de conhecer melhor as práticas sociais e ritualísticas dos povos sambaquieiros, compreendendo sua relação com a natureza, objetos, artefatos e cultura material. Quando analisamos a estrutura e a função social, não podemos parar de pensar no uso desse monumento, como local de sepultamento. Os vestígios funerários propiciam informações mortuárias que acabam revelando importantes dados sobre a variação dos acompanhamentos funerários, cronologia, idade e sexo, formas de assentamento, subsistência e indicadores de diversidade e complexidade social e de continuidade ou mudança social daquele determinado grupo que ocupou aquele espaço. Apresentamos o local como sagrado, buscando mostrar os rituais funerários a partir dos vestígios materiais dos sepultamentos.

Palavras-chave: Sambaquis; Sepultamento; Vestígios materiais; Rituais Funerários; Indígenas.

1. Introdução

“É impossível conhecer o homem sem lhe estudar a morte, porque, talvez mais do que na vida, é na morte que o homem se revela”. (MORIN, 1970, p. 11)

Os sambaquis são sítios arqueológicos monticulares construídos ao longo de vários séculos, derivando daí seu tamanho monumental, que é sua característica mais marcante. “É uma palavra de etimologia tupi, língua falada pelos ceramistas que ocupavam parte significativa da costa brasileira [...]. Tamba significa conchas e Ki amontoado, que são as características mais marcantes desse tipo de sítio” (GASPAR, 2000, p. 09). Os sambaquis

¹⁴⁹ Graduanda em Licenciatura em Ciências da Religião. FURB. Pós-graduada em Ensino Integrado de Filosofia, Geografia, História e Sociologia – IFSC 2020. Professora da Educação Básica do Estado de Santa Catarina. Contato: joiceavelinacosta@gmail.com

¹⁵⁰ Graduando em Licenciatura em Ciências da Religião pela FURB. Professor da Educação Básica do Estado de Santa Catarina. Contato: fabriciocosta80@gmail.com



estão presentes nas paisagens da cidade, fazem parte do cenário deslumbrante entre a lagoa e o mar.

Eles foram construídos por populações humanas que viveram no período de 8000 a 1000 anos (GASPAR, 1996; LIMA 2001). Esse longo período e a grande área de ocupação do grupo, associado às grandes dimensões de muitos desses sítios, sugerem que essas populações eram muito bem adaptadas ao ambiente costeiro (GASPAR, 1991; SCHEEL-YBERT, 1998). Esses sítios podem variar de pequenas elevações de 2 metros de altura até estruturas grandiosas, com mais de 30 metros de altura por 500 metros de comprimento (DEBLASIS; et al., 1998).

Na cidade de Laguna/SC há o que chamamos de região lagunar, compreende a junção de várias lagoas dos municípios vizinhos, Imaruí e Jaguaruna, são elas, Lagoa Santo Antônio dos Anjos, Lagoa do Imaruí e Lagoa do Camacho.

Todos esses corpos d'água apresentaram uma configuração diferente do contexto do período de ocupação pré-colonial, tendo sofrido influência direta das variações do nível relativo do mar, o que por consequência influenciou a distribuição espacial dos sítios na região de estudo. Ficamos imaginando esse ambiente há milhares de anos, a fartura alimentícia que possibilitou aos nossos ancestrais deliciarem e viver numa região que é um paraíso, composta por praias e lagoas deslumbrantes. Muitos povos viviam na nossa região, e os sambaquieiros foram os que mais deixaram vestígios da cultura material, suas construções podiam chegar a setenta metros de altura e dentro dessas estruturas há muito da sua forma de vida. Além da pesca, a utilização de recursos vegetais é discutida há bastante tempo na arqueologia brasileira, porque muitos vestígios de fibras de algumas plantas são encontradas nos sítios, mas geralmente estas discussões têm como base somente a função de artefatos líticos associados ao processamento de vegetais, como é visto em Dias Junior (1980):

[...] já existia algum princípio de agricultura, por causa da grande quantidade de moletas. Essas moletas e os polidores ou os almofarizes podem ser também para fabricar farinha de peixe ou para moer grãos silvestres e não indicam, obrigatoriamente, agricultura, mas a possibilidade da mesma. (DIAS JUNIOR, 1980, s/p).

Todas as sociedades humanas, desde o passado até o presente, coexistem e coexistiram com populações animais. Ao longo da história, as pessoas mataram e se alimentaram dos animais, os incorporaram em seus grupos sociais (como animais de estimação ou criando-os para outros fins), e observaram o comportamento animal, utilizando-os como modelos para seus projetos de vida e até mesmo transformando-os em divindades.

Ultrapassando as mais diversas culturas e chegando até a atualidade, os animais têm e tiveram caráter sagrado. Desde sempre, eles foram imbuídos de simbologia, sendo reverenciados, temidos e desprezados por seus “poderes especiais” (ALVES, 2008). Os



animais carregam significados econômicos, políticos e sociais, e simbolizam as relações entre os seres humanos e os mundos espiritual, cultural e natural. Sendo assim, os animais são considerados marcos sociais que refletem aspectos culturais e, portanto, os componentes da arqueofauna podem ser estudados como ecofatos¹⁵¹ (REITZ & WING, 2008). Ossos e estruturas animais também são encontrados, há uma intencionalidade, há rituais envolvidos, é um lugar sagrado, e este deve ser mantido para que as gerações futuras possam contemplá-los. Os elementos simbólicos presentes na memória fazem parte da vida cotidiana das sociedades que não possuem escrita, pois a cultura dos homens sem escrita é diferente, mas não absolutamente diversa. Como esse é um tema específico e complexo, é fundamental abordar na escola e manter nossos estudantes bem informados, já que os sambaquis são importantes elementos da história local e de todo litoral de Santa Catarina. Precisamos enfatizar a relevância desses sítios arqueológicos para a compreensão da história, memória e identidade das comunidades locais. Conhecer as nossas origens faz toda a diferença para sensibilizar para a preservação dos locais que são considerados patrimônio cultural da humanidade.

Os sambaqueiros foram o grupo que deixou a maior quantidade e diversidade de testemunhos de sua permanência no território brasileiro. [...] Os materiais estão bem preservados porque, diferente de alguns grupos que estavam sempre mudando de um lugar para outro ou limpando sistematicamente o local de moradias, os sambaqueiros habitavam durante muito tempo o mesmo local e tinham o hábito de acumular os restos faunísticos. (TENÓRIO, 1999, p. 160).

Os sambaquis são monumentos construídos intencionalmente, carregam consigo o valor das populações que ocupavam nossa região há milhares de anos. O povo sambaqueiro perpetuou suas ações e crenças, com essas estruturas, que embora destruídas ao longo dos anos, resistem.

2. Metodologia

No mês de junho, realizamos um curso de formação para professores sobre a história indígena de longa duração, promovido pelo Grupo de Arqueologia da Unisul e pelo Instituto Guarapuvu Patrimônio e Cultura. Após estudar melhor sobre os sambaquis, realizamos visitas técnicas a alguns sítios arqueológicos do município para compreender sua construção, processo de ocupação do território e principalmente entender qual o estado atual de conservação. Após a formação, visitamos quatro sítios arqueológicos da região Lagunar: Sítio Garopaba do Sul, Santa Marta II; III e Capivari. As visitas despertaram o interesse em relacionar esses monumentos com a religiosidade dos povos

¹⁵¹ Os vestígios arqueológicos de origem biológica que têm um significado cultural, mas que não foram intencionalmente modificados pela ação humana, incluindo restos de plantas, animais e de paisagens são chamados de ecofatos (RENFREW & BAHN, 2005).



sambaquieiros e seus rituais funerários. Além disso, remanescentes ósseos humanos oriundos de sítios costeiros têm sido importantes no estudo da Arqueologia da Morte, principalmente no que diz respeito aos padrões de sepultamento observados em sambaquis e sítios afins. Ocorre uma grande diversidade nos modos de sepultamento empregados por esses grupos pretéritos, inclusive intra-sítio (DE POMPEU, 2017).

Alguns sítios são considerados como sendo cemitérios ou como tendo sua construção intimamente ligada aos sepultamentos (GASPAR et al., 2008; DE SOUZA et al., 2012). A preparação dos corpos pode ter envolvido uma série de passos, incluindo a deposição secundária de alguns indivíduos, assim como o uso de pigmentos de origem mineral – ocre (OKUMURA & EGGERS, 2008, 2014a). Artefatos depositados junto aos corpos, como zoólitos, têm sido interpretados como oferendas mortuárias. Outros elementos cujo papel de oferenda é menos óbvio seriam os restos de alimentos encontrados em associação às áreas funerárias de alguns sítios (KLOKLER 2008, 2016; VILLAGRÁN et al., 2010; GASPAR et al., 2014).

Os acompanhamentos funerários são objetos classificados como “objetos sagrados” por estarem diretamente vinculados a sepultamentos humanos. Eles foram retirados de seus contextos originais, durante as escavações arqueológicas, e ganharam novos sentidos e outro status ao integrar acervos de museus e instituições de guarda. Esse novo estatuto, no entanto, não invalidou nem fez com que perdessem seu viés de objeto sagrado¹⁵², mesmo que tenhamos atribuído a eles sentidos e significados distintos dos originais (MARQUES, 2018).

Podemos analisar os funerais a partir do viés das técnicas e da cadeia operatória e, nesse sentido, a cadeia operatória funerária possui uma complexidade: ela é, ao mesmo tempo, uma transformação material no corpo do falecido, e uma transformação ideal, que diz respeito à alma do morto ou a seu princípio vital, e o lugar que perdeu na sociedade. Para a sociedade, é preciso estabelecer a distinção entre os mortos e o cadáver. O cadáver, que seria potencialmente perigoso, após ter passado pelo tratamento necessário, ganha um novo status enquanto indivíduo e vira um morto, que por sua vez, possui um status benevolente. O morto, então, é assim construído e passa a ser identificado como um ancestral, um antepassado (THÉVENET et al., 2014, p. 7-8).

Depositados junto ao morto, esses objetos podem ser de vários tipos, podendo ser objetos cotidianos, “usados pelo falecido ou terem sido exclusivamente fabricados

¹⁵² Em se tratando de objetos arqueológicos, coletados em escavações de sítios de grupos humanos que não estão mais vivos, não é possível identificar os significados e sentidos atribuídos pelos próprios produtores desses objetos. Podemos inferir, no entanto, que, por integrarem contextos funerários, seriam, possivelmente, objetos de cunho especial, o que chamamos de “sagrado” ou até mesmo “sensível”, por acompanharem um indivíduo morto em seu sepultamento. Trata-se de uma classificação nossa que pode ser diferente da classificaçãoêmica desses indivíduos sobre essa classe de objetos.



objetivando satisfazer interesses restritos dos vivos sobre o morto e os rituais funerários, todos vinculados ao fenômeno da morte” (SILVA, op. cit., p. 210).

Os grupos ameríndios, em geral, podem ser melhor entendidos quando voltamos nossa atenção para suas noções de corpo e conceito de corporalidade. Dar atenção para a noção do corpo é fundamental quando estudamos grupos indígenas, pois ela possui um enorme potencial de análise entre esses grupos. Especialmente entre grupos ameríndios, o corpo humano é considerado a base da identidade, pois para eles “a identidade está no corpo” (CALAVIA SÁEZ, 2012).

Em seu Dicionário do Artesanato Indígena, por exemplo, Berta Ribeiro cita o verbete “amuletos de uso pessoal” e indica que os adornos de uso diário ou festivo que são assim classificados, principalmente os adornos infantis, “são qualificados como ‘remédios’ ou ‘encantamentos’ destinados a prevenir doenças ou feitiços que comprometam a saúde dos adultos ou o crescimento dos imaturos” (Ribeiro, 1988, p. 286).

O uso de enfeites parece ter sido bastante generalizado entre os construtores daquele reduto paleo-etnográfico. Eram de preferência as crianças, cujos encantos naturais, se procurava ressaltar por meio de alguma jóia. Quase que não se desenterrava esqueleto de criança, que não viesse acompanhado de algum amuleto ou colar (ROHR, op. cit., p. 211).

Segundo Rohr, os materiais mais utilizados na fabricação dos objetos de adorno eram conchas, dentes de tubarão e mamíferos e, com menos frequência, material lítico. Além dos objetos de adorno encontrados junto aos esqueletos, Rohr também evidenciou nas escavações outros objetos, feitos de valvas de conchas, dentes de jaguar, dentes de macaco, dentre outros. Os acompanhamentos encontrados junto aos esqueletos seriam “oferendas funerárias”. Para ele o hábito de sepultar os “defuntos e de associar-lhes oferendas funerárias demonstra que os povos primitivos acreditavam em alguma sobrevivência após a morte”, pois esses povos, segundo ele, “já criam na imortalidade da alma” (ROHR, 1977, p. 29-30).

Diversos sepultamentos, particularmente de crianças, tinham associados objetos de adorno, sendo “conchinhas perfuradas, dentes de cação e dentes de mamíferos perfurados, ou ainda, pedrinhas perfuradas”. Alguns dos sepultamentos que apresentaram “oferendas funerárias” eram de adultos associados a machados líticos, pontas de flechas ósseas¹⁵³ ou presas de porcos-do-mato, utilizados como artefatos. Outros esqueletos de adultos apresentaram ossadas de baleia.

¹⁵³ As pontas de flecha ósseas, mesmo que encontradas junto aos esqueletos, podem não ser acompanhamentos funerários. Elas podem indicar que o indivíduo foi flechado e atingido em algum órgão vital e isso pode ter lhe causado a morte. Padre Rohr encontrou no sítio Praia da Tapera, em Florianópolis, um indivíduo com ponta de flecha óssea cravada em uma vértebra, o que sugere evidências de violência entre esses grupos.



A ideia de gesto funerário é central para uma abordagem bioarqueológica dos contextos funerários. Este conceito é proposto na pesquisa sobre contextos funerários arqueológicos por Henry Duda (2005). Gestos funerários estão ligados a forma como o corpo é tratado após a morte, esse tratamento difere-se entre sexo e idade, há muitos elementos envolvidos como banquetes, rearranjos, cuidados com a sepultura etc.

O Sítio Arqueológico Jabuticabeira II foi exclusivamente utilizado como cemitério por aproximadamente 1000 anos (entre 2500 e 1400 anos a.P.). Estudos anteriores centrados em processos formativos caracterizaram a construção dessa estrutura a partir de sepultamentos de indivíduos pertencentes às comunidades que habitavam a região adjacente ao sítio. Espessas camadas constituídas de grandes quantidades de conchas soltas de berbigões formam montículos sobre lentes escuras, mais compactadas, compostas por conchas fragmentadas e muitos ossos de peixes.

As lentes escurecidas correspondem a áreas de sepultamentos, onde encontram-se agrupamentos de covas, fogueiras e buracos de estacas, testemunhos de um intrincado ritual funerário. Esses depósitos são resultado de grandes banquetes em homenagem aos mortos, realizados durante o processo de sepultamento após o fechamento da área funerária. A fauna arqueológica demonstra ser uma importante avenida para explorar as atividades rituais desenvolvidas em sambaquis e as implicações sociais da realização de festins na pré-história. (KLOKLER, 2012, s/p).

Segundo Klokler (2012), os vestígios dos banquetes foram utilizados para preenchimento das áreas funerárias e demarcam o domínio dos mortos. Os episódios recorrentes de deposição de quantidades maciças de conchas definiram o formato e tamanho do sítio, sendo que os elementos construtivos foram cuidadosamente selecionados para enfatizar a oposição entre áreas de enterramento (escuras) e camadas de cobertura (claras).

A investigação dos vestígios de festins indicou o uso recorrente dos mesmos recursos aquáticos durante tais eventos. Peixes são os animais mais utilizados para os banquetes funerários, sendo que bagres e corvinas se destacam, totalizando aproximadamente 75%. Os dados sugerem o compartilhamento e a continuidade no uso de locais de captura e técnicas de pesca. O pequeno porte dos espécimes recuperados sugere a utilização de redes nas atividades de pesca. As espécies são em geral as mesmas e com proporções similares em todas as áreas funerárias analisadas. Os vestígios encontrados nas estruturas funerárias correspondem, em média, a 250 kg de carne de peixe por metro cúbico, uma quantidade substancial de comida. Três grupos de afinidade distinguem-se dos demais por apresentarem maior quantidade de peixe disponível para seus convidados. Apesar do domínio dos peixes, mamíferos e aves também são parte do ritual e encontram-se especialmente associados a sepultamentos. Há grande variabilidade na quantidade e nas espécies depositadas nas covas em diferentes áreas funerárias analisadas. Alguns indivíduos receberam tratamento diferenciado no que concerne aos



acompanhamentos funerários, entretanto não foi possível relacionar a variação encontrada com idade ou sexo. Nota-se também um aumento da deposição de aves e mamíferos nos sepultamentos efetuados durante a parte final da construção do sítio. Os resultados indicam grande continuidade nas características gerais dos festins realizados pelos grupos que utilizaram o sítio Jabuticabeira II. A análise faunística sugere que os peixes tinham papel integral em banquetes preparados para celebrar os mortos. Uma mudança dramática nos materiais utilizados para construir o sambaqui no período final de construção não coincide com mudanças no cardápio oferecido nos banquetes ou outros elementos da fauna ritual. Analisando diversas fontes bibliográficas, percebemos que não há um padrão nos sepultamentos dos sambaqueiros, mas uma diversidade intra e inter sítios arqueológicos.

Na morte ocorrem dois eventos: um ser social desaparece e um cadáver surge. As práticas funerárias, não importam o quanto sejam variadas, inevitavelmente concordam com estes dois aspectos. Tradicionalmente, segundo estes autores, a arqueologia tende a enfatizar a perda social e as pesquisas estão direcionadas a reconstituir o indivíduo vivo no passado ou o contexto daquela vida. O cadáver em si tem recebido pouca atenção.

Após os estudos, analisamos as etapas dedicadas a construção do sepultamento, segundo as ideias de LaMotta & Schiffer (2001), para demonstrar uma das possíveis cadeias de atividades envolvida na elaboração da arquitetura e do ritual funerário:

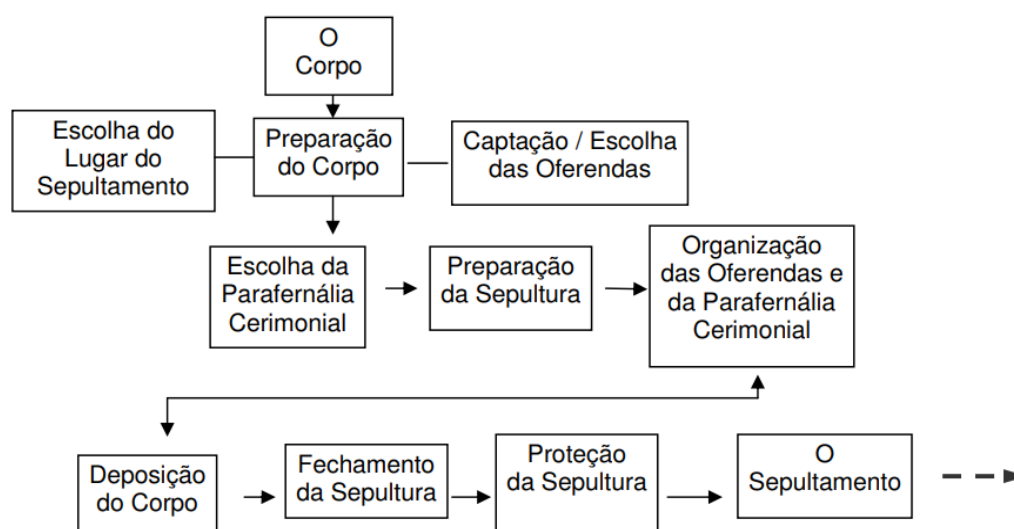


Figura 1: Exemplo de uma possível cadeia de atividades desenvolvida durante o ritual do sepultamento. Fonte: Cilcair Lima de Andrade Carvalho Ramos.

Segundo Berredo e Bianchini (2020), a morte para os sambaqueiros se tratava de cerimônia com alta visibilidade e o ritual funerário implicava a realização de diversas



atividades envolvendo o grupo de pescadores-coletores e tendo o cadáver a posição central. Os condutores do rito atualizavam o programa funerário realizando atividades iniciais de escolha, seleção e preparação dos materiais para serem depositados com a intenção de formatar a cena fúnebre. Abaixo, segue uma ilustração de como seria esse processo.

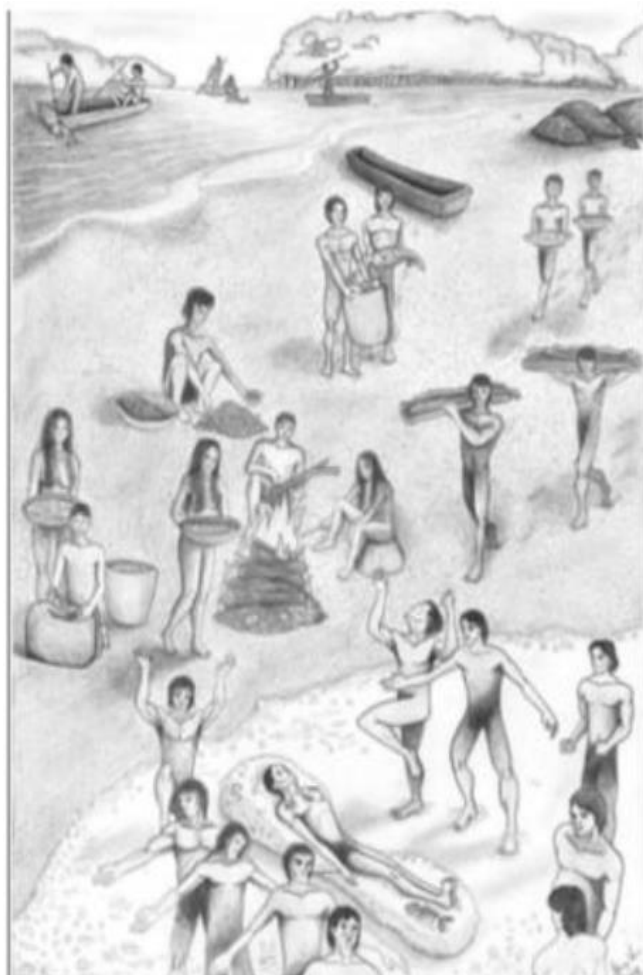


Figura 2: Desenho de Henrique Vences. Fonte: Berredo e Bianchini (2020).

Nestas feições, vestígios como marcas de estaca, artefatos líticos e especialmente restos de alimentos apontam para a prática de oferendas alimentícias rituais aos mortos e de festins fúnebres (KLÖKLER, 2001).

Gaspar (2004) considera que os festins tenham sido cerimônias centrais na vida dos sambaquieiros. Entretanto, estas cerimônias sempre foram associadas ao consumo de alimentos de origem marinha, especialmente peixes, inferido a partir da presença abundante de restos de fauna.



3. Resultados e Discussão

Os acompanhamentos funerários sambaquieiros possuem inúmeras diferenças de um sítio para o outro, assim como existem diferenças estruturais já mencionadas também existem semelhanças, corroborando a hipótese de que estes grupos, ainda que distintos, pertenciam a um mesmo tronco cultural. Padrões presentes em distintos sítios são uma maneira de identificar diferenciações de gênero para os sepultamentos desses grupos, esses foram analisados no estudo de Escórcio e Gaspar (2011).

Presentes como acompanhamento funerário elementos como: corante, pontas ósseas e adornos, líticos diversos, lâminas de machado e seixos polidos foram analisados na intenção de estabelecer essa distinção de gênero. Os elementos citados nem sempre se apresentam em todos os sítios sambaquis, entretanto, são muito frequentes.

O corante, por exemplo, é o elemento mais corriqueiro nos panoramas de sepultamentos de sociedades pretéritas e a sua utilização é muito antiga (MITHEN 1996). Há sambaquis em que ele está presente de maneira acentuada, sítios onde ele está completamente ausente, e casos intermediários entre essas duas extremidades.

Há uma discussão entre os arqueólogos em relação ao emprego do corante em um sepultamento sambaquieiro, avaliando-se que não fundamentalmente este apresentaria um costume simbólico podendo tratar-se de uma medida técnica para afastar odores, por exemplo. Pode-se ponderar, ainda, que se trata de um costume correlacionado com o tratamento oferecido aos corpos dos vivos, a pintura corporal, tão repetida entre os nativos sul-americanos. (ESCÓRCIO & GASPAR, 2011).

Festins unem uma quantidade distinta de exercícios e são analisados por muitos pesquisadores como configuração de atividade ritual. O Ritual é aqui entendido como a configuração do exercício social, envolvida abertamente no alargamento das dinâmicas de interrelações, sociais e políticas (TURNER, 1969).

Festins são eventos naturalmente públicos e, especialmente, com referência a banquetes mortuários, a visibilidade é um aspecto importante. Uma das maneiras de garantir a visibilidade após as festas seria com a acumulação de refugio em local visível. Recentes pesquisas indicam a construção de estruturas com vestígios de banquetes sugerindo que tais refugos serviriam como sinalizadores da importância de tais eventos e sua memorização.

Segundo Klokler (2012), próximo às fogueiras e sepultamentos foram identificados agrupamentos de buracos de estacas. Apesar do problema em identificar modelos concisos na arrumação das cavidades é bastante pertinente intuir que as estacas cercavam os sepultamentos, fogueiras e em determinados casos grupos de covas. A utilização de estacas, postes e determinada armação agregada poderiam proporcionar o abrigo dos sepultamentos ou dos espaços funerários até o ritual ser completado e o espaço



fechado e revestido com conchas. Fogueiras e as armações associadas às estacas acrescentavam a visibilidade das atividades fúnebres.

Aparentemente corvinas e bagres podem ter sido empregados especialmente para acontecimentos rituais, talvez pela facilidade de captura em grandes abundâncias. O processamento diferenciado e deposição fora do sítio de elasmobrânquios (tubarões e raias) e outros peixes de nível trófico alto poderiam limitar sua reprodução nas amostras.

Festins teriam o objetivo de avigorar a solidariedade no grupo ao incorporar comunidades vizinhas em momentos importantes, no caso momentos de colapso, como a morte de um membro. Festins poderiam ser percebidos como ocasiões de estabilização social e espiritual para essas comunidades costeiras. Não abandonando, porém, a probabilidade de que os anfitriões contraíssem uma certa importância dentro do grupo pela preparação de tais acontecimentos e sua visibilidade, e os usassem para obter conhecimentos ou reafirmar alianças.

O sítio foi continuamente utilizado para a memorialização dos mortos e possivelmente funcionou como um chamariz e anunciava o uso da região pelo grupo, o direito a certos recursos, e os feitos de seus membros (KLOKLER, 2008). Ou seja, além de monumento, local de sepultamento e festins, os sambaquis demonstravam “status social” para o grupo que ali vivia.

4. Considerações Finais

Os sambaquis fazem parte da paisagem cultural de Laguna, são mais de 23 sítios arqueológicos registrados, são monumentos essenciais para compreender o modo de vida dos povos pré-históricos da nossa região. Infelizmente, muitos moradores desconhecem a real história por trás dessas construções e são pouquíssimos preservados. Não há incentivo por parte da cultura em conhecer esses locais e o turismo arqueológico não é incentivado por parte dos órgãos públicos. O objetivo do nosso estudo, foi aprofundar qual a relação dos monumentos arqueológicos com os rituais funerários, fazendo um paralelo com o sagrado e relacionando os sambaquis como locais de preservação da memória e do sagrado. Após algumas leituras, percebemos que os objetos encontrados nos sítios variam de local para local, mas estes possuem um significado, são preparados para o ato fúnebre, há festins e oferendas de alimentos, muitos ossos de animais eram colocados, além de minerais, artefatos líticos etc. Há uma intencionalidade, é um ato de aproximação dos entes queridos com o falecido e membros de demais grupos.

Abordar esse tema é essencial para que os futuros educadores consigam fazer uma relação desse patrimônio material com o componente curricular do ensino religioso. Sugerimos as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular: (EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas.



(EF04ER03). Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte). (EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. (EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória. (EF06ER07) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas. (EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas.

Os ritos, rituais, memória, alimentos sagrados, animais sagrados etc., podem ser abordados nas aulas, com abordagens de acordo com o ano escolar e usando diferentes ferramentas de ensino. Uma abordagem comum é destacar a importância do respeito aos ancestrais nas culturas indígenas e pré-históricas.

Os sambaquis muitas vezes, foram usados como locais de sepultamento, indicando a reverência pelos mortos e o papel central que os antigos atribuíam aos seus ancestrais na preservação de suas tradições e identidade cultural. Podemos discutir em sala os ritos e rituais funerários, como os sambaquis eram utilizados para o enterro de corpos em posição fetal, a inclusão de objetos pessoais nos túmulos e a construção desses montes de conchas como locais sagrados. Isso pode levar a uma exploração mais ampla das práticas funerárias em diferentes culturas e religiões ao longo da história. Muitas culturas indígenas e pré-históricas tinham uma forte ligação com a natureza e dependiam dela para sobreviver.

Os indivíduos eram colocados em posição fetal, como se estivessem se preparando para renascer. Isso pode indicar crenças na continuidade da vida após a morte. Junto aos corpos enterrados, frequentemente eram colocados objetos pessoais, como utensílios de cerâmica, ferramentas de pedra, conchas e adornos. Isso sugere, uma crença na necessidade de fornecer aos mortos os itens que eles precisam em sua vida após a morte.

Os festins nos sambaquis não eram apenas sobre alimentação, mas também tinham um componente social e ritualístico. As conchas e outros resíduos eram acumulados ao longo do tempo, à medida que mais festins ocorriam. Isso demonstra uma cooperação significativa dentro das comunidades e a importância dos sambaquis como locais de reunião e memória coletiva. Além de servir como fonte de alimentos e local de reunião, os sambaquis também podem ter significados culturais e espirituais profundos. Embora não haja evidências diretas de que os animais marinhos fossem considerados "sagrados" no sentido religioso moderno, a presença de restos de animais marinhos nos sambaquis sugere uma relação complexa entre as comunidades pré-históricas e a fauna costeira. Os objetos pessoais deixados junto aos corpos enterrados nos sambaquis podem ter sido parte de rituais de passagem ou cerimônias de sepultamento que tinham significado religioso.



A preservação da memória dos sambaquis é importante porque ajuda a compreender a história e a cultura das sociedades antigas que habitaram as áreas costeiras do Brasil. Além disso, esses montes de conchas servem como testemunhos tangíveis da rica herança cultural das comunidades pré-históricas e da conexão entre o passado e o presente. Portanto, os sambaquis desempenham um papel crucial na preservação da memória histórica e cultural das antigas civilizações costeiras, representando a cultura material dessas antigas comunidades.

No ensino religioso, o objetivo é promover a compreensão das crenças e práticas religiosas, bem como a apreciação da diversidade de tradições espirituais ao longo da história. Os sambaquis oferecem uma perspectiva única sobre as crenças e práticas das comunidades pré-históricas que podem enriquecer o entendimento dos alunos sobre a relação entre religião, cultura e ambiente. No ensino religioso, é crucial abordar esses tópicos com sensibilidade cultural e histórica, promovendo o respeito pelas crenças e tradições das culturas indígenas e pré-históricas, ao mesmo tempo em que se incentiva a compreensão e o diálogo intercultural.

Referências

- ALVES, C. C. *Análise zooarqueológica de um sambaqui fluvial: o caso do sítio*. Capelinha I. 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em Arqueologia).
- Berredo, Ana Luiza, Maria Dulce Gaspar, Renato Rodriguez Cabral Ramos, e Gina Faraco Bianchini. 2020. "Ritual funerário No Sambaqui De Amourins (Guapimirim RJ): Atividades De preparação do Terreno Para Receber O Corpo". *Revista De Arqueologia* 33 (1):78-97. <https://doi.org/10.24885/sab.v33i1.691>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- DEBLASIS, P. A. D. *Programa de Salvamento Arqueológico e Educação Patrimonial na Área de Duplicação da Br-101, Trecho Ponte de Cabeçuda Laguna /SC*. Relatório Final. Tubarão/SC, 2014.
- DE POMPEU, F. G. Cronologia e dinâmica entre práticas funerárias de onze sambaquis do Paraná e Santa Catarina (4951-3860 AP). *Especiaria*, v. 17, n.º, 30, pp. 93-113, 2017
- DIAS JUNIOR, O. *Rio de Janeiro: a tradição Itaipu e os sambaquis*. Anu. Div. Ci., Goiânia, 7: 1980, p. 33-42.
- GASPAR, M. D. Os sambaquis do sul-catarinense: retrospectiva e perspectivas de dez anos de pesquisas. *Especiaria: cadernos de ciências humanas*. v. 11, n.º 20, pp. 83-126, jul.- dez., 2008.



GASPAR; HEILBORN & ESCORCIO. *A sociedade sambaqueira vista através de sexo e gênero*. R. Museu Arq. Etn., São Paulo, n. 21, p. 17-30, 2011.

GASPAR; SOUZA. *Abordagens estratégicas em sambaquis*. 2013.

KLOKLER, D. Comida para o corpo e alma: ritual funerário em sambaquis. *Revista de Arqueologia, [S. l.]*, v. 23, n. 1, p. 112–115, 2010. DOI: 10.24885/sab.v23i1.293. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/293>. Acesso em: 3 set. 2023.

KLOKLER, D. *Consumo ritual, consumo no ritual: Festins funerários e sambaquis*. 2012.

MARQUES, Roberta P. “*Estudo do acervo de acompanhamentos funerários da Coleção Arqueológica Padre João Alfredo Rohr, S.J.: análise de dois contextos arqueológicos litorâneos em Santa Catarina*”. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Museologia, Florianópolis, 2018.

OKUMURA, M. Diversidade morfológica craniana, microevolução e ocupação pré-histórica da costa brasileira. *Pesquisas (Antropologia)*, v. 66, 2008.

REITZ, E. & WING, E. *Zooarchaeology*. 2ª ed. Cambridge [England]: Cambridge University Press. 2008.

ROHR, Pe. João Alfredo. Pré-História da Laguna. IN: CABRAL, Osvaldo Rodrigues. *Santo Antônio dos Anjos da Laguna: seus valores históricos e humanos*. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1976.

SILVA, Jaciara A. *O corpo e os adereços: sepultamentos humanos e as especificidades dos adornos funerários*. 2013. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) — Programa de Pós-graduação em Arqueologia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

TENÓRIO, M. C. *Pré-história da Terra Brasilis*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1999.

THEVENET, Corinne et al. Introduction: la chaîne opératoire funéraire. In: VALENTIN, Frédérique et al. *La Chaîne opératoire funéraire*. Ethnologie et archéologie de la mort. Paris: De Boccard, 2014. pp. 7-10.

TURNER, V. *O Processo Ritual*. Estrutura e Anti-Estrutura. Brunswick e Londres: Aldine Transaction, 1969.



GT 9: DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO E CULTURA DE PAZ

Propõe discutir e socializar referenciais, políticas, relatos, práticas e experiências sociais e educacionais, especialmente, na área do Ensino Religioso, que valorizam, exercitam e incentivam o diálogo entre tradições e organizações religiosas, buscando construir uma cultura de paz, respeito à liberdade crença e tolerância à diversidade cultural e religiosa.

Coordenação:

Dr. Luiz Síveres (UCB)

Dr. Paulo César Nodari (UCB)

Me. Vinícius Borges de Andrade (UFTM)

Me. Wellington Félix Cornélio (UFTM)

Dr. Ernesto Sienna (PUCPR)



A GUARDA MUNICIPAL E O USO DO ENSINO RELIGIOSO COMO MEIO DE FOMENTO À CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES

UM NOVO OLHAR SOBRE A SEGURANÇA PÚBLICA NAS ESCOLAS.

Carlos Alberto Souza Brito¹⁵⁴

Resumo: Este trabalho se propôs a investigar o papel do ensino religioso na promoção da cultura de paz nas escolas, com foco na atuação da Guarda Municipal de Vila Velha, destacando suas estratégias eficazes. Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, explorando significados, percepções e contextos subjacentes aos conflitos escolares. A integração de valores religiosos, como empatia e justiça, mostrou-se fundamental na formação de cidadãos comprometidos com a paz. A atuação da Guarda Municipal, pautada em diálogo, palestras educativas e círculos de paz, evidenciou resultados positivos na prevenção e resolução de conflitos. Além disso, identificaram-se possíveis técnicas, como atividades extracurriculares e educação emocional, para a promoção contínua da cultura de paz. Em síntese, este estudo ressalta a importância do ensino religioso e da integração de valores éticos nas escolas na construção de ambientes seguros e sociedades mais pacíficas.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Cultura de Paz; Segurança Pública; Educação; Convivência Harmoniosa.

1. Introdução

A busca por um ambiente de convivência harmoniosa e a promoção da cultura de paz tornaram-se objetivos essenciais no contexto educacional atual. Isso se deve à crescente incidência de notícias sobre ataques e episódios violentos em escolas. Nesse cenário, o ensino religioso emerge como um mecanismo intrigante e relevante capaz de desencadear reflexões profundas sobre valores, ética e respeito mútuo, relacionando-se diretamente com a segurança pública no âmbito escolar (GUERRA, 2014).

Portanto, o propósito deste trabalho científico é analisar de que forma o ensino religioso pode desempenhar um papel significativo na construção de uma cultura de paz nas escolas. Esta análise investigará as possíveis conexões entre a abordagem religiosa e os princípios de convivência pacífica, buscando compreender como a diversidade de

¹⁵⁴ Mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida. Contato: binhoeliu@hotmail.com



crenças pode ser canalizada para fomentar a compreensão, a tolerância e o diálogo intercultural.

Por meio de uma análise crítica e embasada, este estudo visa contribuir para a discussão e o aprimoramento das estratégias educacionais voltadas à formação integral dos estudantes. Ele enfatiza a importância do ensino religioso como um veículo potencial para a construção de uma sociedade mais pacífica e inclusiva (ARAÚJO, 2013).

Adicionalmente, este trabalho apresentará o "Projeto Guarda Municipal na Escola" no município de Vila Velha. Este programa de segurança envolve a atuação da Guarda Municipal como agente pacificador nas escolas municipais. A Guarda Municipal utiliza o diálogo como ferramenta de mediação de conflitos, apresenta palestras educativas e faz uso do círculo de paz para aprimorar os relacionamentos interpessoais, fomentando a cultura de paz e o respeito através de valores religiosos, como o amor, a solidariedade, a bondade e o respeito. Neste projeto, o agente da Segurança Pública age como educador, utilizando a linguagem do respeito e princípios e valores éticos que são intrínsecos ao Ensino Religioso (PRODAVOV, 2013).

A escolha de estudar essa temática parte da necessidade de buscar novos conhecimentos e aprimorar as práticas teóricas e metodológicas para uma aplicação no campo da atuação profissional que possa trazer resultados positivos para a sociedade.

O projeto de uma Guarda Municipal educativa compreende a união do agente público da Segurança com o agente público da Educação, com o objetivo de promover a paz social. As entidades públicas da Segurança e da Educação interagem entre si, buscando aprimorar as inter-relações e contribuir para a preservação de um ambiente mais amistoso, necessário para o crescimento educacional.

A relação entre segurança pública, ensino religioso e cultura de paz é um tema complexo e multifacetado que envolve elementos sociais, educacionais e valores fundamentais. A interconexão entre esses três aspectos pode ter impactos significativos na construção de uma sociedade mais segura, tolerante e harmoniosa.

O ensino religioso, quando abordado de maneira inclusiva e respeitosa das diversas crenças e religiões presentes em uma sociedade, pode desempenhar um papel na promoção da cultura de paz. Ao explorar princípios éticos, morais e espirituais presentes nas várias religiões, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos valores fundamentais que sustentam a coexistência pacífica, incluindo a empatia, o respeito, a compaixão e a justiça, essenciais para a construção de relações saudáveis e harmoniosas (SETA, 2023).

A cultura de paz, por sua vez, envolve a promoção do diálogo, resolução pacífica de conflitos e a construção de uma sociedade onde os direitos humanos sejam respeitados. O ensino religioso pode oferecer contextos e exemplos históricos que destacam a



importância da não-violência e da aceitação mútua, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a paz (TORTELA, 2023).

No contexto da segurança pública, a cultura de paz pode influenciar diretamente a redução da violência e da criminalidade. Através de abordagens educacionais que enfatizam o respeito pelas diferenças e a resolução pacífica de conflitos, é possível criar ambientes sociais menos propensos à agressão e à criminalidade. O ensino religioso, ao explorar narrativas e princípios que condenam a violência e incentivam a reconciliação, pode contribuir para a transformação das atitudes individuais e coletivas (MAKYIAMA, 2003).

Portanto, a relação entre segurança pública, ensino religioso e cultura de paz está enraizada na capacidade do ensino religioso de transmitir valores e princípios que sustentam a convivência pacífica. Quando integrado a estratégias educacionais abrangentes e sensíveis, o ensino religioso pode desempenhar um papel relevante na formação de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais segura e harmoniosa (PURIFICAÇÃO; CATARINO; QUADROS; 2017).

Por fim, esta pesquisa busca encontrar um caminho que aponte para a interação das entidades que compõem a Administração Pública, com ênfase na Educação e na Segurança. Isso utiliza a experiência profissional do autor como Guarda Municipal de Vila Velha desde fevereiro de 2009. Essa experiência proporcionou a ele a oportunidade de atuar várias vezes nas escolas municipais da cidade de Vila Velha, realizando visitas rotineiras de prevenção contra possíveis ocorrências relacionadas à segurança nas proximidades das escolas, bem como programas de ciclos da paz e palestras educativas sobre diversos temas, como drogas, bullying, violência e educação para o trânsito, entre outros.

2. Fundamentação teórica

O ensino religioso nas escolas desempenha um papel relevante na promoção da cultura de paz e na construção de ambientes escolares seguros e harmoniosos. Quando abordado de maneira inclusiva e respeitosa das diversas crenças e religiões presentes na sociedade, o ensino religioso pode contribuir para a formação de valores éticos, morais e espirituais em estudantes. Esse processo inclui a exploração dos princípios fundamentais compartilhados por muitas religiões, como empatia, respeito, compaixão e justiça (DINIZ E COSTA, 2016).

A cultura de paz, por sua vez, envolve a promoção desses valores em contextos sociais. Ela abrange a necessidade de diálogo, resolução pacífica de conflitos e a construção de uma sociedade onde os direitos humanos sejam respeitados. Através do ensino religioso, os alunos podem aprender sobre exemplos históricos de não-violência e



reconciliação, reforçando a importância desses princípios na busca por uma convivência pacífica (Fonaper, 2006).

A relação entre ensino religioso e cultura de paz também se estende à segurança pública. A promoção da cultura de paz nas escolas pode influenciar diretamente na redução da violência e da criminalidade. Ao enfatizar o respeito pelas diferenças e a resolução não-violenta de conflitos, é possível criar ambientes sociais menos propensos à agressão e à delinquência. O ensino religioso, ao explorar narrativas e princípios que condenam a violência e promovem a tolerância, pode contribuir para a transformação das atitudes individuais e coletivas, promovendo a segurança pública (LUCENA, 2015).

A educação desempenha um papel central na formação desses valores e na implementação prática dessas ideias. Além de fornecer conhecimento acadêmico, a educação é uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais segura, justa e pacífica. Integrar o ensino religioso na educação é uma maneira de aproveitar essa ferramenta para promover a cultura de paz e a segurança pública (PAULA, 2014).

Portanto, a interconexão entre o ensino religioso, a cultura de paz, a segurança pública e a educação são essenciais para criar um ambiente educacional que não apenas transmita conhecimentos, mas também promova valores e atitudes que contribuam para uma sociedade mais segura, tolerante e harmoniosa. Quando esses elementos são integrados de forma eficaz, podem moldar positivamente o futuro dos estudantes e da comunidade em geral.

3. Metodologia

Na presente pesquisa, será adotada uma abordagem metodológica qualitativa, por meio da qual se buscará compreender os significados, percepções, experiências e contextos subjacentes dos conflitos sociais no seio da comunidade escolar. Desenvolver-se-á uma pesquisa exploratória bibliográfica, tendo como objetivo a ampliação das informações e do conhecimento já existente sobre o tema proposto.

A abordagem da pesquisa qualitativa se afasta da concepção de verdades absolutas e propõe uma avaliação crítica baseada na compreensão do indivíduo como um ser subjetivo, influenciado por contextos históricos, sociais e culturais. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador se dedica ao exame do fenômeno com o intuito de alcançar compreensão, adotando uma postura não passiva e levando em consideração os contextos nos quais o objeto de análise está inserido. Nesse contexto, a abordagem visa a uma análise crítica das concepções, visando à formulação de ideias com potencial para transformar a realidade da sociedade (NUNES, 2011).



Além do estudo a ser realizado com base na revisão bibliográfica, por meio da análise de obras acadêmicas e artigos científicos que abordam o tema, também será conduzida uma pesquisa de campo, alicerçada em entrevistas e questionários com líderes religiosos, autoridades policiais e membros da comunidade, com o intuito de identificar as abordagens adotadas e avaliar sua eficácia na resolução de conflitos. As informações serão coletadas e analisadas por meio de pesquisa documental e pesquisa de campo, tendo como pano de fundo o trabalho já em desenvolvimento pela Guarda Municipal de Vila Velha.

4. Resultados e Discussão

A atuação da Guarda Municipal de Vila Velha nas escolas municipais tem sido notável no que diz respeito à pacificação de conflitos. O "Projeto Guarda Municipal na Escola" se destaca como uma iniciativa eficaz na promoção da cultura de paz. Através desse projeto, a Guarda Municipal tem desempenhado um papel ativo como agente pacificador nas escolas, utilizando diversas abordagens para fomentar a convivência harmoniosa.

O uso do diálogo como ferramenta de mediação de conflitos tem sido fundamental. Através de conversas e negociações, a Guarda Municipal tem conseguido resolver disputas e mal-entendidos antes que eles escalassem para situações mais graves. Essa abordagem proativa demonstrou ser altamente eficaz na prevenção de conflitos.

Além disso, as palestras educativas ministradas pela Guarda Municipal abordam questões relevantes, como drogas, bullying, violência e educação para o trânsito. Essas palestras não apenas informam os estudantes sobre questões críticas, mas também promovem valores essenciais para a cultura de paz, como respeito, responsabilidade e solidariedade.

O uso do círculo de paz é outra estratégia que se mostrou eficaz na promoção de um ambiente harmonioso nas escolas. Essa técnica envolve a reunião de indivíduos envolvidos em um conflito para discutir e resolver suas diferenças de maneira construtiva. O círculo de paz incentiva a escuta ativa, a compreensão mútua e a busca por soluções colaborativas.

Os resultados observados na atuação da Guarda Municipal de Vila Velha nas escolas municipais oferecem insights valiosos sobre a promoção da cultura de paz. Além das abordagens já implementadas, é possível identificar novas técnicas e métodos que podem ser empregados de forma eficaz nas escolas.

Um aspecto a considerar é a ampliação das atividades extracurriculares relacionadas à cultura de paz. Isso poderia incluir clubes de debate, grupos de discussão sobre questões sociais e *workshops* de resolução de conflitos. Essas atividades



proporcionam aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades interpessoais e aprofundar sua compreensão sobre a importância da paz.

Além disso, a integração da educação emocional no currículo escolar pode ser uma estratégia eficaz. Ensinar os alunos a reconhecerem e gerenciar suas emoções pode ajudá-los a lidar com situações de conflito de maneira mais construtiva, promovendo a cultura de paz desde cedo.

A promoção de parcerias com instituições religiosas locais também podem ser explorada. Líderes religiosos podem desempenhar um papel fundamental na disseminação de valores religiosos que enfatizam a paz, o perdão e a compaixão. Essas parcerias podem enriquecer ainda mais o ambiente escolar.

Em conclusão, os resultados da atuação da Guarda Municipal de Vila Velha nas escolas municipais demonstram a eficácia das abordagens existentes para a promoção da cultura de paz. No entanto, a identificação de novas técnicas e métodos, como atividades extracurriculares, educação emocional e parcerias com instituições religiosas, pode contribuir para a evolução contínua desses esforços e para a criação de ambientes escolares cada vez mais pacíficos e inclusivos.

5. Considerações Finais

No decorrer desta pesquisa, exploramos a relevância do ensino religioso como um pilar essencial na construção de uma cultura de paz nas escolas. Esta abordagem, quando realizada de forma inclusiva e respeitosa das diversas crenças e religiões presentes na sociedade, demonstrou ser capaz de desempenhar um papel fundamental na promoção de valores como a compreensão mútua, a tolerância e o respeito.

A integração de valores religiosos e éticos, tais como empatia, respeito, compaixão e justiça, no ambiente educacional, oferece aos estudantes uma base sólida para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais segura e harmoniosa. Estes valores transcendem barreiras religiosas e culturais, servindo como alicerces para a convivência pacífica e a resolução não-violenta de conflitos.

Nossa pesquisa também enfatizou o impacto positivo da cultura de paz nas escolas na segurança pública em um contexto mais amplo. Ao promover a cultura de paz nas instituições de ensino, podemos contribuir para a redução da violência e da criminalidade, criando ambientes sociais menos suscetíveis a conflitos e agressões.

A abordagem metodológica qualitativa adotada nesta pesquisa permitiu uma compreensão aprofundada dos significados, percepções e contextos subjacentes dos



conflitos sociais no ambiente escolar. Essa abordagem valoriza a visão do indivíduo como um ser subjetivo, influenciado por contextos históricos, sociais e culturais.

Por fim, salientamos a importância de uma abordagem multidisciplinar na busca por soluções eficazes para a resolução de conflitos no ambiente escolar. Nossa pesquisa destaca a necessidade de envolver líderes religiosos, autoridades policiais e membros da comunidade nesse processo.

O projeto da Guarda Municipal na Escola, em Vila Velha, serviu como exemplo concreto de como a integração de valores religiosos e a aplicação de métodos de resolução pacífica de conflitos, como o círculo de paz, podem contribuir significativamente para a promoção da cultura de paz e do respeito.

Em resumo, este estudo demonstra que o ensino religioso e a cultura de paz estão intrinsecamente relacionados na construção de ambientes escolares seguros e na promoção de uma sociedade mais harmoniosa. Ao integrar esses elementos e ao utilizar valores religiosos como base, podemos moldar uma geração de cidadãos comprometidos com a paz, contribuindo para um futuro mais seguro e tolerante.

Referências

ARAÚJO, Ana Paula. Justiça restaurativa na escola: estado do conhecimento. *Revista Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 76-90, 2013.

DINIZ, Bárbara Silva; COSTA, Danúbia Régia da. A educação em direitos humanos e a mediação de conflitos. *RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 4, n. 2, p. 17, 2016.

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 8 ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2006, p. 18.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Grupo ANIMA Educação, 2014. p. 10.

LUCENA, Cidéli Dias. A influência da religião na educação escolar. *Revista Eventos Pedagógicos, Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil*. v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 55-65, nov./dez. 2015.

MAKIYAMA, Matilde Tiemi. *O ensino religioso*. Videtur, n. 4, 2003.

NUNES, Antonio Ozório. *Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores*. Editora Contexto, 2011, p. 33.

PAULA, Silvani Silva de; FILHO, Nei Alberto Salles. Educação para a paz: por uma pedagogia da convivência no cotidiano escolar. In: *Os desafios da escola pública*



paranaense na perspectiva do professor PDE. 2014. v. 01. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_ped_artigo_silvani_silva_de_paula.pdf. Acesso em 19 de agosto de 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Editora Feevale, 2ª edição, Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul. 2013.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; QUADROS, Eduardo Gusmão de. Violência Escolar e Paz numa perspectiva Subjetiva: um estudo a partir da vivência e religiosidade de alunos do último ano do Ensino Fundamental. Id on Line, *Revista de Psicologia*, Jaboaão dos Guararapes, v. 11, n. 36, p. 327-342, 2017.

SETA, Isabela. Estudo dos EUA diz não haver evidências de que presença de policiais aumente segurança e previna ataques em escolas. *G1 - Globo*. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/29/estudo-dos-eua-diz-nao-haver-evidencias-de-que-presenca-de-policiais-aumente-seguranca-e-previna-ataques-em-escolas.ghtml>. Acesso em 22 ago 2023.

TORTELLA, Tiago. *Brasil teve ao menos 22 ataques violentos em escolas desde 2002*, revela estudo. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-teve-ao-menos-22-ataques-violentos-em-escolas-desde-2002-revela-estudo/>. Acesso em 23 ago 2023.



ASSINTEC

UMA TRAJETÓRIA EM PROL DO DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO NO ESTADO DO PARANÁ

Brígida Karina Liechocki¹⁵⁵

Luciana Cristina da Silva¹⁵⁶

Resumo: A Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC), há cinquenta anos vem desenvolvendo atividades de assessoria e prestação de serviço ao Estado e prefeituras do Paraná no que diz respeito à efetivação da disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas, com o objetivo de fazer cumprir as leis vigentes que afirmam que o Ensino Religioso deve favorecer o respeito à diversidade cultural e religiosa e fomentar o repúdio a toda forma de preconceito religioso. Possui como diferencial, a participação das lideranças de diversas organizações religiosas, para efetivar o diálogo inter-religioso e a criação de espaços de formação para professores e interessados no Ensino Religioso, por meio de cursos, produção de materiais didáticos e visitas técnicas aos lugares sagrados de variadas tradições religiosas. O relato desta experiência exitosa é descrito a partir do levantamento de dados bibliográficos referente às publicações, atas e estatutos que elucidam a trajetória da instituição na promoção do diálogo inter-religioso e cultura da paz.

Palavras-chave: ASSINTEC; Diálogo Inter-religioso; Ensino Religioso; Formação de Professores

1. Introdução

A ASSINTEC é uma entidade civil organizada, sem fins lucrativos, reconhecida pelas Câmaras Municipal e Estadual no Paraná como uma instituição de utilidade pública, de caráter educacional e cultural, promovendo o Ensino Religioso, o diálogo inter-religioso e o respeito às diferenças culturais e religiosas.

A ASSINTEC desenvolve, como principais funções, eventos, cursos, elaboração de subsídios pedagógicos com textos de fundamentação teórica e atividades práticas para um componente curricular que, embora garantida na forma da lei, não possui em sua

¹⁵⁵ Mestre em Educação pela UFPR. Técnica pedagógica da ASSINTEC – Associação Inter-religiosa de Educação. Professora da Educação Básica no Estado do Paraná. Contato: brigidakarinaliechocki@gmail.com

¹⁵⁶ Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdades Integradas “Espírita”, com especialização em Metodologia do Ensino de Ciências. Técnica pedagógica da ASSINTEC – Associação Inter-religiosa de Educação. Professora da Educação Básica no Estado do Paraná. Contato: lucristbio@gmail.com



maioria professores formados na área e que, por isso, carece ainda mais de formação complementar.

A primeira fase do Ensino Religioso proposto pela ASSINTEC no Estado do Paraná, era cristã. A entidade civil se preocupava em tornar as pessoas mais religiosas. Esta fase compreendeu o período de 1973 até aproximadamente 1990. Nesta época, esta proposta interconfessional era considerada de vanguarda, pois avançava de um modelo de Ensino Religioso Católico, vigente no território nacional, para um Ensino Religioso que abarcava diferentes confissões cristãs.

A segunda fase do Ensino Religioso, pautado em valores éticos, se ocupava com a transformação do sujeito/aluno a fim de que este se tornasse uma pessoa comprometida com a construção de um mundo mais humano, fraterno, justo e solidário. Este período abrangeu uma boa parte da década de noventa, precisamente de 1990 até 1997.

A terceira fase é a de um Ensino Inter-Religioso, cujo foco é o fenômeno religioso, abrangendo as diferentes manifestações do sagrado. Este modelo se debruça sobre o conhecimento construído historicamente pelas diferentes culturas religiosas do mundo. Assim, os modelos confessional e interconfessional são superados em nosso Estado, e o modelo inter-religioso é amplamente discutido, aprofundado e trabalhado pela ASSINTEC, pelas Secretarias de Educação do Paraná, por escolas e professores que, interessados pelos avanços desta área do conhecimento, não medem esforços para acompanhar e implementar este novo modelo de entendimento do componente curricular de Ensino Religioso.

Nesta trajetória, a ASSINTEC tem como um de seus princípios desenvolver o diálogo entre as diferentes religiões, acompanhando as fases do desenvolvimento do Ensino Religioso desde o movimento de diálogo interconfessional na sua gênese, em seguida fomentando o diálogo inter-religioso e rumo ao processo de diálogo numa perspectiva decolonial, com o intuito de preconizar o exercício do respeito e reverência à diversidade cultural e religiosa como meio eficaz para inspirar a cultura da paz.

O relato desta experiência tem como objetivo socializar as ações da ASSINTEC, voltadas especialmente para a área do Ensino Religioso, promovendo o diálogo inter-religioso entre tradições e organizações religiosas, propagando assim possibilidades e contribuições para o campo de pesquisa e subsidiando as abordagens teórico-metodológicas para a formação de professores e para as aulas de Ensino Religioso, a partir de fontes fidedignas do conhecimento religioso.

2. Fundamentação teórica

O movimento de diálogo inter-religioso promovido pela ASSINTEC perpassa pela trajetória do Ensino Religioso no Estado do Paraná seguindo algumas linhas de



pensamento e ação, que no seu início, ainda quando o que se propunha era o Ensino Religioso exclusivamente cristão, tendo por base a Bíblia, apoiava-se nas premissas que uniam os cristãos e não nas que os dividiam.

Segundo Costa (2015), sem abandonar o seu referencial cristão, no esforço permanente de reflexão e acompanhamento do pensamento não só teológico, mas também da discussão pedagógica, o Ensino Religioso despiu-se de alguns condicionantes, para assimilar a pedagogia de Paulo Freire, que expressava a perfeita ressonância e um exemplar casamento com a educação libertadora. A Pedagogia Libertadora como uma pedagogia que tinha uma preocupação em libertar as pessoas de tudo que as oprimia, acabou por também exercer uma influência na definição dos conteúdos, estratégias, metodologia, etc., da Educação Religiosa do Paraná. Mesmo nascendo em um período em que a Pedagogia Tecnicista era o ponto central da educação, a Educação Religiosa propagada pela ASSINTEC sempre teve o compromisso de despertar o ser humano crítico, participativo, fraterno e liberto de preconceitos, elementos esses mais presentes na Pedagogia Libertadora. Eram apontadas características para a metodologia a ser empregada no Ensino Religioso. Esta deveria ser indutiva e integrativa na busca do senso crítico.

Na sequência surge a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. A Educação Religiosa coloca-se como aliada às tendências pedagógicas modernas, que tem como ponto de partida a pessoa concreta, situada historicamente numa classe social e explicita também uma concepção de vida, de mundo e de pessoa dentro de uma visão de totalidade. Não negando sua trajetória de pensamento e ação, mas assimilando e se integrando às novas tendências pedagógicas, em junho de 1992, é apresentado o Currículo para o Ensino Religioso no Estado do Paraná. A ASSINTEC cumpre seu papel de pioneirismo com a promoção de estudos sobre a abordagem sistêmica na educação. Este ciclo de estudos abriu um espaço para o diálogo inter-religioso que envolveu professores do ensino fundamental, lideranças educacionais e religiosas de Curitiba. A proposta nele contida aspira estar aberta e sensível às rápidas e urgentes mudanças da atualidade em todas as áreas do conhecimento.

No informativo da ASSINTEC n.º 11, março/abril de 2003, consta que:

O grande desafio com que nos deparamos hoje está em favorecer em nossas salas de aula, um espírito de abertura para compreender esta realidade diversificada, rompendo com quaisquer resquícios de intolerância. Isso não significa abdicar de nossa identidade religiosa singular, condição fundamental para qualquer diálogo, nem abdicar da consciência crítica para avaliar os limites presentes nela. É contra essa tendência veiculada nos diversos fundamentalismos, que se impõe hoje em dia, o imperativo de se pensar no diálogo inter-religioso como condição de possibilidade para um terceiro milênio mais pacífico e solidário. (ASSINTEC, 2003, p. 2).



A construção e a socialização do conhecimento religioso na escola buscam promover uma abertura ao diálogo inter-religioso, na perspectiva dos valores comuns a todas as tradições, tendo por base a alteridade e o direito à liberdade de consciência e opção religiosa. O Ensino Religioso passa a ser entendido como um processo interativo entre professores e estudantes, na busca da realização destes como seres humanos, reconhecidos e respeitados como cidadãos inseridos numa realidade plural, marcada pelas diferenças.

De acordo com Borin (2017) para melhor entender o que significa e qual é a importância do diálogo inter-religioso, é necessária uma melhor compreensão sobre alguns dos valores espirituais e éticos, os quais devem ser respeitados e praticados. Não basta somente o conhecimento sobre as doutrinas, é preciso também conhecimento sobre valores naturais e essenciais à vida de qualquer ser humano. Assim, partindo da premissa que o objetivo do Ensino Religioso é levar aos educandos a necessidade de conhecer outras crenças, facilitando a convivência entre pessoas de credos diferentes, não há como afirmar que os conteúdos por si resolvem essa problemática. Para o autor, por seu caráter dialógico, o Ensino Religioso é um chão fértil para desenvolver em sala de aula o diálogo inter-religioso.

Dessa forma, discutir o Ensino Religioso na perspectiva de diálogo inter-religioso é uma das possíveis saídas que a educação pode encontrar em um mundo dilacerado por problemas que poderiam ser amenizados pelo reconhecimento. Como diz Berkenbrock, (1996, p. 327): “É importante que o diálogo inter-religioso seja impulsionado pelo desejo de um melhor entendimento humano (...) que contribua para uma melhor convivência humana.” Nas palavras do pesquisador, o Ensino Religioso, pelo viés do diálogo inter-religioso, pode ser um artifício para uma melhor convivência entre os envolvidos no processo pedagógico dentro das salas de aula. Dessa maneira, é válido pensar que, com um olhar sobre as questões da compreensão humana, uma das grandes possibilidades de amenizar as questões de preconceito e de toda a indiferença ainda seja o conhecimento (BORIN, 2017, p.105).

Assim, o desafio consiste em assumir um Ensino Religioso que se destaca como um caminho enriquecedor para a ampliação do diálogo.

Nesta perspectiva, a ASSINTEC assume o movimento do diálogo inter-religioso ao longo das suas ações formativas voltadas para os professores de Ensino Religioso a fim de que este exercício do diálogo entre diferentes religiões estenda-se também nas salas de aula e que por meio do conhecimento seja possível o respeito à diversidade religiosa.

Os professores de Ensino Religioso, na formação de sua identidade profissional, estarão constantemente sendo lançados para o contato com o diverso, com o multicultural. Este diálogo se estabelece no momento em que este profissional se depara com o universo simbólico de diferentes culturas. Podem ser expressões artísticas, textos sagrados, ritualizações, ou ainda manifestações que adquirem outras formas, levando a



dialogar com estas manifestações e se deparando com conhecimentos tão diversos e ao mesmo tempo intrigantes, sem com isso, necessitar fazer uso do julgamento de valores.

Em tempos de crises sociais e políticas em âmbito mundial, o estudo e o diálogo inter-religioso aparece como uma possibilidade de superação do grande desafio da humanidade: vivermos juntos em paz com respeito e alteridade. Respeitar a alteridade é ser capaz de reconhecer algo irredutível e irrevogável nas outras tradições religiosas e reconhecer o valor do pluralismo religioso de direito ou de princípio.

De acordo com Santos (2009, p. 86), o diálogo é um instrumento para a concretização da fraternidade e se apresenta como uma necessidade permanente. Na medida em que se torna prática, requer dos dialogantes abertura e espaço. O diálogo só se realiza quando se dá espaço para a singularidade do outro, na comunicação e no compartilhar de vida, de experiência e de fé.

A abordagem proposta pelo diálogo inter-religioso é uma forma de unir diversos pontos de vista de uma mesma realidade. A diversidade em si é divina, pois acrescenta toda a cor para a vida. Há diversidade cultural, racial, linguística e religiosa. Cada uma dessas diversidades é completa em si e por si no seu contexto. Mas, quando confrontada com a Totalidade, encontra-se como um fragmento. Justamente esse confronto possibilita a experiência do diálogo e, no caso do fragmento religioso, estabelece o diálogo inter-religioso. Qualquer diálogo, seja religioso, cultural ou individual, necessita de um movimento. No nível individual, sair de si para o outro, no nível cultural sair de uma cultura para a outra. (ANDRADE, 2004, p. 166).

Conforme este mesmo autor, vivemos em sociedade e, nesta, o diálogo deve ser uma prática responsável, de superação de relações assimétricas e questionadora dos discursos hegemônicos que impedem a comunicação entre as pessoas. O principal objetivo do diálogo é mudar e amadurecer por meio da percepção e compreensão da realidade diversa, é o enriquecimento mútuo. “Entramos no diálogo para que possamos aprender, mudar e amadurecer e não para forçar a mudança no outro, como esperamos fazer nos debates. No diálogo, cada participante tem a intenção de aprender a mudar a si mesmo” (ANDRADE, 2004, p. 169).

Corroborando com a multifacetariedade em que o diálogo inter-religioso possa se apresentar nos diversos espaços, percebe-se que não basta boa vontade e uma postura aberta, mas de acordo com o nível também são exigidos sólidos conhecimentos, haja visto que ao longo da trajetória em prol deste diálogo foi e é necessária persistência nesta busca, pois de acordo com Küng (2003, p. 210) “não haverá paz no mundo sem paz entre as religiões” (NASCIMENTO, 2018, p. 23).



3. Metodologia

O relato de experiência sobre o movimento do Diálogo Inter-religioso promovido pela ASSINTEC, apresenta de forma descritiva os dados coletados a partir de levantamento bibliográfico e produções acadêmicas, sendo em sua maioria de autoria de pesquisadores da própria instituição, assim como dos achados em pesquisa documental nas atas de reunião, relatórios das atividades desenvolvidas, estatuto e carta de princípios da entidade.

Para tanto, descreve-se a proposta de diálogo inter-religioso a partir de algumas ações que se destacaram na trajetória dos 50 anos da instituição.

Os documentos que foram analisados apontam para uma gradativa inserção das participações das diferentes matrizes religiosas na ASSINTEC, conforme descrito no Livro Ata do dia primeiro de julho de 1999, o objetivo da reunião era a inserção de duas novas organizações: a Fé Bahá'í e a representação da Matriz Africana. A partir deste momento histórico da ASSINTEC inicia-se efetivamente ao longo das ações formativas para os professores de Ensino Religioso o diálogo inter-religioso na perspectiva da diversidade religiosa presente na formação do povo brasileiro.

Na ASSINTEC, as tradições representadas precisam estar cientes e de acordo com a “Carta de Princípios”¹⁵⁷, outro documento significativo elaborado coletivamente, com o intuito de validar e consolidar a sua missão que é promover o Ensino Religioso, o diálogo inter-religioso e o respeito às diferenças culturais e religiosas.

Na sequência do levantamento de dados encontra-se nos registros dos eventos a primeira mesa de diálogo inter-religioso que aconteceu no ano de 2004 no décimo “Arte e Espiritualidade” evento este que contou com apresentação da arte japonesa de arranjos florais, dança indiana, canto coral e uma mesa de diálogo inter-religioso.

Outro documento relevante foi do ano de 2005, no qual a ASSINTEC teve a aprovação de seu novo estatuto para enquadrar nas novas perspectivas apontadas ao Ensino Religioso. A sigla ASSINTEC passou então formalmente a significar: Associação Inter-religiosa de Educação. Suas novas atribuições começam a ser redefinidas, bem como novas tradições religiosas, movimentos espiritualistas, místicos e filosóficos foram convidados a fazer parte desta Associação.

Dentre estes documentos foi possível evidenciar importantes ações voltadas para o exercício e promoção do diálogo inter-religioso nos subsídios pedagógicos produzidos pela ASSINTEC, destacando a edição de nº 54 de agosto de 2023 cujo tema é “Diálogo Inter-religioso: Cultura da Paz”. Também no canal da ASSINTEC no YouTube são

¹⁵⁷ Carta de Princípios da ASSINTEC. Texto na íntegra disponível em <http://www.assintec.org/principios-da-assintec>



apresentadas gravações de eventos em que ocorre o movimento de diálogo inter-religioso.

4. Resultados e Discussão

A proposta do diálogo inter-religioso da ASSINTEC nos eventos e formações voltados para o Ensino Religioso efetiva-se numa tríade estrutural: o conhecimento religioso (apresentado pelas lideranças religiosas), o conhecimento científico (apresentado pelos pesquisadores de IES) e a transposição didática (apresentada pelos professores da equipe pedagógica) garantindo assim a abordagem do Ensino Religioso escolarizado.

Neste modelo de formação, a instituição promove eventos onde reúne os professores de Ensino Religioso da rede pública de educação e os gestores da disciplina, assim como representantes das organizações religiosas e pesquisadores da área e também eventos em que a ASSINTEC é parceira na organização. São eles: Arte e Espiritualidade, Encontro com professores do Ensino Fundamental, Compartilhando Experiências (SME), as Visitas Técnicas aos Locais Sagrados e o Diálogo Inter-religioso.

O evento “Arte e Espiritualidade” tem como objetivo focar aspectos simbólicos musicais e expressões da arte sacra na dança, na pintura, escultura, modelagem, arquitetura, teatro, entre outras modalidades artísticas, em um diálogo das diferentes manifestações do Sagrado apresentadas pelas diversas organizações religiosas participantes.

O evento “Encontro com professores do Ensino Fundamental” é uma ação audaciosa no sentido de que promove um diálogo entre representantes de diversas tradições religiosas que se propõem a conversar sobre temas e conteúdos da disciplina de Ensino Religioso, com o intuito de fornecer informações e conhecimento aos professores, que se instrumentalizam para seu fazer em sala de aula, munidos de material pesquisado direto na fonte, ou seja, a compreensão da própria tradição religiosa. Desta forma, este encontro possibilita um espaço privilegiado para o diálogo em torno do respeito à diversidade religiosa.

O “Compartilhando Experiências”, promovido pela SME de Curitiba, tem como objetivo oportunizar aos professores que desenvolvem uma prática educacional no Ensino Religioso de forma lúdica, dinâmica e inovadora, apresentarem suas atividades a outros colegas. Os professores comunicadores e ouvintes trocam conhecimentos e dividem metodologias, socializando experiências que contribuem para a qualidade do ensino, adequada aos documentos que regem o Ensino Religioso enquanto componente curricular numa demonstração de possibilidades do diálogo inter-religioso em sala de aula.



As “Visitas técnicas aos Locais Sagrados”, que ocorrem desde 2011, envolve professores da Rede Estadual e da Rede Municipal de Educação de Curitiba. A programação inclui a visita a diferentes lugares sagrados das tradições religiosas. Este programa de formação continuada está acontecendo com grande sucesso. Professores estão tendo a oportunidade de conhecer os diferentes espaços destinados ao culto religioso, dialogar com os líderes religiosos e assim ampliar o seu conhecimento sobre os temas em questão.

O evento “Diálogo Inter-religioso” anualmente acontece com a finalidade de propiciar aos professores de Ensino Religioso subsídios para a fundamentação teórica e pedagógica acerca do conhecimento religioso advinda das lideranças religiosas enquanto fonte fidedigna de informações relacionadas aos conteúdos trabalhados nas aulas. Quanto aos formatos deste evento destaca-se: o modelo presencial que acontece desde o início atendendo às especificidades locais; o modelo on-line proposto durante o período da pandemia da COVID-19, abrangendo também um público externo de outras localidades inclusive internacional e o modelo atual híbrido, que acontece de forma presencial atendendo a necessidade local e sendo transmitido simultaneamente pela internet via canal da ASSINTEC no YouTube, expandindo assim a experiência para outras localidades e realidades.

Dentre as participações em diferentes edições dos eventos de Diálogo Inter-religioso da ASSINTEC, destaca-se a presença de lideranças e representantes das seguintes organizações religiosas associadas: Centro de Estudos Budistas Bodisatva, Centro Ramakrishna Vedanta de Curitiba, CEBRAS - Conselho Mediúnico do Brasil, Candomblé, Umbanda, Comunidade Fé Bahá'í de Curitiba, Federação Espírita do Paraná, Igreja Católica, Igreja Ortodoxa Ucraniana, Religião de Deus, do Cristo e do Espírito Santo, Igreja Evangélica de Confissão Luterana, Igreja Episcopal Anglicana do Brasil, Igreja Messiânica Mundial do Brasil, Igreja Presbiteriana do Brasil, Instituto Brasileiro de Estudos Islâmicos, Federação Israelita do Paraná, Seicho-No-Ie do Brasil, Sociedade Internacional para a Consciência de Krishna - ISKCON, Antiga e Mística Ordem Rosa Cruz - AMORC, entre outros membros fraternos convidados tais como: Ordem Sufi Naqshbandi Haqqani Curitiba, Centro Eclético Universal Renascer (Santo Daime), Associação de Ciências Intuitivas Ananda Marga e Yoga, Xamanismo, entre outros.

Para além destes formatos do evento Diálogo Inter-religioso alguns ensaios rumo ao processo de diálogo numa perspectiva decolonial¹⁵⁸ foram propostos mais recentemente, tais como o “Diálogo Inter-religioso: A sabedoria ancestral indígena na religiosidade brasileira” com a participação de diferentes representações de matriz indígena. Outra experiência neste mesmo movimento decolonial foi o “Diálogo inter-religioso: Organizações religiosas e a Cultura da Paz” que, propositalmente, foi

¹⁵⁸ Perspectiva decolonial: problematizando a manutenção da colonialidade, do racismo epistêmico e do confessionalismo no campo religioso e educativo (CECCHETTI; TEDESCO, 2022).



apresentado com a participação de lideranças e representantes exclusivamente femininas, justificadas pela temática que tratava também da atuação de homens e mulheres na estrutura hierárquica das organizações religiosas.

Estes e outros eventos estão disponíveis no canal da ASSINTEC no YouTube.

5. Considerações Finais

É importante ressaltar que atualmente a ASSINTEC é uma entidade civil, livre, equitativa, democrática e aberta a todas as manifestações culturais, religiosas, espirituais e místicas. Está organizada em uma diretoria composta de membros de diversas tradições religiosas e também, de uma equipe pedagógica constituída por professores com formação na área do Ensino Religioso. Sua finalidade continua sendo a de colaborar com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação na efetivação do Ensino Religioso Escolar de acordo com a legislação vigente, bem como, promover o diálogo inter-religioso e a mobilização das diversas tradições religiosas, místicas e filosóficas na disponibilização de informações sobre o fenômeno religioso, contribuindo, assim, para a organização dos conteúdos desta Área do Conhecimento. Deste modo percebe-se que o Ensino Religioso Paranaense, no que se refere às contribuições da ASSINTEC, vivenciou três grandes fases: a primeira pautada em um ensino cristão, interconfessional; a segunda pautada em um trabalho sobre valores humanos com a intenção de abraçar a todas as formas de crenças e posicionamentos religiosos e por fim, a pautada no fenômeno religioso como objeto de estudo, alicerçado em uma metodologia fenomenológica, desenvolvendo seus conteúdos através do conhecimento religioso oriundo das diferentes matrizes: indígena, africana, ocidental e oriental, evitando-se o proselitismo em todas suas nuances.

Evidenciaram-se contribuições que estes eventos e formações trouxeram para as discussões epistemológicas acerca das abordagens teóricas e metodológicas para as aulas de Ensino Religioso no Estado do Paraná, haja visto o caminhar do componente curricular ao longo de sua trajetória.



6. Anexos



FOTOGRAFIA 1 - MESA DE DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO
(FONTE: ASSINTEC)



FOTOGRAFIA 2 - ENCONTRO INTER-RELIGIOSO
(FONTE: ASSINTEC)

Referências

ANDRADE, Joaquim. *Da pluralidade rumo ao diálogo inter-religioso*. Último andar. PUC/SP, dezembro, 2004.

ASSINTEC. Ata de reunião realizada no dia 01 de julho de 1999. Curitiba. Livro 1, p. 188-190.

ASSINTEC. *Informativo da ASSINTEC* n° 11. Curitiba, mar/abr. 2003. p. 1-12.

ASSINTEC. *Informativo da ASSINTEC* n° 54. Diálogo inter-religioso: Cultura da Paz. Curitiba, ago. 2023. p. 1-37.

BORIN, Luiz Claudio. *Educação e catástrofe: repensando a espiritualidade a partir de Viktor Frankl*. 2017. 127 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz. Rede nacional das licenciaturas em Ensino Religioso e o movimento de decolonização religiosa da escola. *Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 31, n. 66, p. 133-149, abr. 2022.

COSTA, Diná Raquel Daudt. O Ensino Religioso no Paraná. *Anais do Congresso Lusófono de Ciência das Religiões*. Lisboa: LUSÓFONA, 2015. p. 104-117.

KÜNG, Hans. *Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana*. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 2003.



NASCIMENTO, Maria Liliane Oliveira do. *O diálogo inter-religioso como pressuposto para a construção de uma ética mundial: a perspectiva de Hans Küng*. Campinas: PUC Campinas. 2018. 167f.

SANTOS, José Carlos; VERA, Elias Ferreira. *Pluralismo religioso e diálogo*. 1. ed. VILA VELHA, ES: ESAB, 2009. 86 p.

SCHLÖGL, Emerli. *"Não basta abrir as janelas": o simbólico na formação do professor*. 2005. vi, 218 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

SILVA, B. K. L. N.; NIZER, C. R; COSTA, D. R. D; CARASSAI, E. C; SANTOS, E. C; SCHLOGL, E. B. Ensino Religioso: uma perspectiva de trabalho com a diversidade religiosa do Estado do Paraná. In: JUNQUEIRA, S. R. A (Org.). *Ensino Religioso no Brasil*. 1 ed. FLORIANÓPOLIS: INSULAR, 2015, v. 1, p. 19-560.



MECANISMOS UTILIZADOS POR PROFESSORES PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE DE CRENÇAS EM SALA DE AULA.

Valquiria Costa Marvila Silva¹⁵⁹

Resumo: Este trabalho aborda a diversidade de crenças religiosas em sala de aula e os mecanismos utilizados pelos professores para lidar com essa questão. Através de uma pesquisa bibliográfica, exploramos diferentes perspectivas sobre o tema e identificamos estratégias que promovem o respeito, a compreensão e a tolerância mútua entre os alunos. A comunicação aberta e o diálogo são fundamentais para criar um ambiente inclusivo, onde todos os estudantes se sintam valorizados, independentemente de suas crenças. Além disso, a formação adequada dos professores e a colaboração com os pais também são aspectos importantes para abordar a diversidade religiosa de maneira sensível e efetiva. A educação desempenha um papel crucial nesse processo, e cabe aos educadores trabalhar de forma colaborativa para criar um ambiente acolhedor e respeitoso para todos os alunos.

Palavras-chave: educação religiosa; métodos; professores.

1. Introdução

A Constituição Federal Brasileira (1988) garante o direito de culto e estipula que nenhuma pessoa deve sofrer discriminação por qualquer motivo, incluindo sua religião. Isso nos respalda no exercício livre de nossas crenças religiosas, independentemente de qual sejam. Contudo, é evidente que a realidade social nem sempre reflete esse cenário ideal, já que uma parcela significativa da população enfrenta discriminação e intolerância religiosa.

Embora a sociedade brasileira seja predominantemente cristã, ela também abraça uma pluralidade de crenças religiosas de diferentes origens. Essa diversidade poderia ser uma base para o respeito à diferença, mas também é um fator catalisador de violência e intolerância.

Tendo em vista a importância dos temas da diversidade e intolerância religiosa, é necessário promover reflexões e debates sobre eles no âmbito da escola, incorporando contextos históricos. A falta de abordagem desses temas em sala de aula ou a ausência de debates pode indicar uma desconexão entre eventos históricos e a realidade social, bem como uma adesão a metodologias tradicionais ou ultrapassadas. Diante disso, esta

¹⁵⁹ Doutoranda em Ciências da Religião pela Faculdade Unida de Vitória. Professora da Educação Básica do Estado do Espírito Santo. Contato: valquiriamarvila@hotmail.com



pesquisa busca responder à seguinte questão: quais métodos os professores podem utilizar para garantir a diversidade religiosa em ambiente escolar?

O objetivo é discutir a diversidade religiosa no contexto escolar, refletindo sobre os desafios enfrentados por professores e alunos, bem como as soluções que podem ser adotadas para promover uma formação que busque inclusão e respeito à diferença. Dessa forma, essa pesquisa se justifica pela necessidade de promover a tolerância religiosa e a cultura da paz nas escolas, visto que é um meio eficiente para lidar com a diversidade religiosa característica do país. Apesar de sua diversidade, ainda são alarmantes os índices de intolerância religiosa, que se manifesta através da violência.

2. Fundamentação teórica

2.1 Histórico do Ensino religioso na educação brasileira.

A educação formal no Brasil teve origem com os jesuítas, que tinham como objetivo catequizar e promover o catolicismo. No entanto, devido à falta de utilidade para a coroa, que financiava os estudos, os jesuítas foram expulsos do país. Posteriormente, a Reforma de Pombal estabeleceu uma escola de acordo com os critérios do Estado e laica, rompendo com a influência da igreja que anteriormente dominava o processo educacional, privilegiando apenas a elite. Com a chegada de João VI ao Brasil, o foco foi direcionado para o Ensino Superior, negligenciando as escolas primárias (COSTA; RAUBER, 2009).

A ideia de gratuidade na educação brasileira surgiu durante o período Imperial, com a Constituição de 1824, que determinou a gratuidade para o ensino primário, garantindo esse direito a todos os cidadãos. No entanto, de forma despreparada, foi adotado o método Lancaster, onde alunos mais instruídos ensinavam aos outros. A responsabilidade pelo ensino passou das mãos do Estado Nacional para as províncias a partir de 1834.

Somente com a Revolução de 1930 a educação se tornou uma preocupação nacional, quando um grupo de educadores lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi incorporado à constituição de 1934, estabelecendo um capítulo sobre educação e tornando-a responsabilidade tanto da família quanto dos poderes públicos (ARANHA, 2016). Ao longo do século XX, a educação brasileira passou por inúmeras transformações sociais e políticas, direcionando-se, em diferentes momentos, para a necessidade de formar mão de obra técnica para a indústria devido ao crescimento do país. Em seguida, houve uma abordagem mais voltada para a expressão dos indivíduos no ato de pensar e agir, mas também sob regência do Estado e do militarismo, caracterizando um século de muitas mudanças na educação.

Em meados do século XX, o Estado brasileiro proibiu algumas religiões e manifestações culturais sob o argumento de defender o Estado Laico. Contudo, o Estado



Laico não se confunde com o Estado Ateu, pois o primeiro protege o direito dos cidadãos de professarem livremente sua fé, sem impor uma religião oficial (JUNQUEIRA, 2016). Em meio a diversos debates e tensões, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, incluindo o ER como componente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda assim, houve disputas sobre o papel dessa disciplina nas escolas públicas, resultando em debates promovidos pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2013 e 2014, defendendo a reforma da Constituição e a substituição do ER pela disciplina de Ética e Cidadania (CUNHA, 2016).

No entanto, após muitas discussões, em 2017, ficou estabelecido que o ER permaneceria como componente obrigatório na BNCC, seguindo as atribuições dadas pela Procuradoria Geral (CUNHA, 2016). O documento estabelece que o ER é parte das Ciências Humanas no ensino fundamental, com matrícula facultativa, abordando a diversidade de identidades, crenças, pensamentos e modos de ser e viver. Sua responsabilidade não é ensinar a história das religiões, mas utilizar a história para promover a formação humana e cidadã.

O Artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos garante a todos o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião. No Brasil, a Lei nº 7.716, de 1989, prevê punição para a discriminação e preconceito relacionados a raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, embora ainda haja desafios para garantir efetivamente a liberdade religiosa e o pluralismo religioso (CUNHA, 2016).

Ao longo da história do ER, observamos diversas propostas e abordagens, desde uma orientação catequética e católica até uma orientação confessional nos dias atuais. Isso reflete as diferentes realidades e lutas pela diversidade e respeito às culturas, reforçando que o conhecimento se constrói constantemente.

2.2 Ensino religioso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A redemocratização do Brasil trouxe consigo a volta das eleições diretas para o Presidente da República, bem como a esperança por dias melhores, com liberdade de imprensa, de expressão e especialmente para os movimentos estudantis. Em 1988, uma nova Constituição foi promulgada, inspirada nos direitos humanos, que determinou a igualdade entre os cidadãos, independentemente da cor, etnia, gênero, crença ou descrença religiosa. O artigo 210 da Constituição de 1988 estabeleceu que o Ensino Religioso (ER) seria uma disciplina com matrícula facultativa, integrando os horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

No campo da educação, aprovou-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, sancionada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e pelo ministro da Educação Paulo Renato. De acordo com Cury (2008), as bases e ideias da LDB foram formuladas antes da promulgação da Constituição Brasileira



de 1988, durante o processo de redemocratização do país. Educadores/as inconformados/as com os atrasos educacionais decorrentes da Ditadura Militar iniciaram uma luta contra um conjunto de ideias conservadoras, que mantinham as camadas menos favorecidas em situação de submissão e dominação, em um cenário onde os índices de analfabetismo, evasão escolar e repetição eram alarmantes.

Assim, com princípios de educação inclusiva, crítica e reflexiva, a nova LDB foi concebida e promulgada, com influência significativa do Senador Darcy Ribeiro, que defendia a melhoria e expansão das escolas públicas. Demo (1997) apresenta uma visão otimista sobre a nova LDB, enfatizando que a qualidade da educação pública reflete diretamente na cidadania.

O artigo 33 da LDB estabelece o regimento para o Ensino Religioso. Para Cardoso (2017, p. 197), "a inserção do ensino religioso na atual LDB foi bastante polêmica, resultando no Substitutivo n. 9.475/97, que conferiu nova redação ao artigo 33 da LDB 9.394/96". Esse substitutivo "autoriza que o ensino religioso se torne uma disciplina escolar, respeitando a diversidade cultural religiosa" (CARDOSO, 2017, p. 197). Nesse sentido, o ER deve se desvincular de sua origem e da predominância do ensino de preceitos cristãos. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e encontros de gestões políticas e educacionais foram responsáveis pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso de 1997 (PCNER). Segundo o Brasil (1997), os conteúdos da disciplina "devem ser instituídos a partir das várias Ciências da Religião, capazes de decodificar as tradições religiosas, as Escrituras e Tradições Orais, as teologias, os rituais e os ethos religiosos", abrangendo, assim, as diversidades em seus conteúdos curriculares.

Apesar disso, a LDB não enfatiza a importância de formação na área da Ciência da Religião para atuar no ER, mas destaca que o profissional deve ser contratado pelos órgãos públicos e não por entidades religiosas.

O Parecer CNE/CP nº 12/2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.403, de 27 de dezembro de 2018, publicada no DOU de 28 de dezembro de 2018, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, modalidade presencial, semipresencial e a distância, definindo princípios, concepções e estrutura a serem observadas na elaboração dos projetos pedagógicos pelas instituições de educação superior e pelos órgãos dos sistemas de ensino.

Art. 2º O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica.



3. Metodologia

A metodologia deste trabalho foi baseada exclusivamente em pesquisa bibliográfica. Nesse tipo de abordagem metodológica, não foram realizados experimentos ou coleta de dados primários, mas sim uma busca sistemática e aprofundada de informações em fontes bibliográficas, como livros, artigos acadêmicos, relatórios e outras publicações científicas relacionadas ao tema da diversidade de crenças em sala de aula.

Ao encontrar as fontes relevantes, procedeu-se com a seleção criteriosa dos estudos, analisando os títulos, resumos e palavras-chave para identificar se estavam alinhados ao tema e aos objetivos do trabalho. As publicações selecionadas foram posteriormente lidas na íntegra para extrair informações pertinentes ao estudo. O processo de revisão bibliográfica permitiu identificar as diferentes abordagens e perspectivas sobre o tema da diversidade de crenças em sala de aula, bem como os mecanismos utilizados pelos professores para lidar com essa questão. A análise comparativa das fontes permitiu identificar tendências, lacunas e desafios na abordagem da diversidade religiosa no ambiente escolar.

4. Resultados e Discussão

A diversidade de crenças religiosas em sala de aula é uma realidade presente em muitos países, e o Brasil não é exceção. Diante desse cenário, os professores têm um papel fundamental em criar um ambiente inclusivo e respeitoso para todos os alunos, independentemente de suas crenças ou descrenças religiosas. Para lidar com essa diversidade de forma adequada, os educadores podem utilizar uma série de mecanismos que promovam a compreensão, a tolerância e o respeito mútuo entre os estudantes. Em primeiro lugar, a comunicação aberta e o diálogo são ferramentas essenciais para abordar a diversidade religiosa em sala de aula. Os professores devem incentivar o compartilhamento de experiências e perspectivas religiosas entre os alunos, criando um espaço onde todos se sintam à vontade para expressar suas crenças e aprender sobre as crenças dos outros. Esse tipo de interação promove a empatia e a compreensão mútua, evitando estereótipos e preconceitos religiosos (CAVALCANTI, 2014).

Além disso, é importante que os professores estejam bem informados sobre as diversas religiões presentes na sala de aula. Conhecimento sólido sobre diferentes crenças ajuda a evitar equívocos e estereótipos religiosos, permitindo que o professor responda a perguntas de forma precisa e objetiva. Os educadores podem buscar materiais educacionais, livros e recursos que abordem de forma imparcial e respeitosa as diferentes religiões, facilitando a compreensão dos alunos e incentivando a tolerância.

Outro mecanismo importante é a criação de atividades e projetos que explorem a diversidade religiosa. Por exemplo, os professores podem organizar debates sobre temas



relacionados à religião, como a importância da liberdade religiosa ou os desafios enfrentados por minorias religiosas. Essas atividades ajudam a conscientizar os alunos sobre a importância da tolerância e da coexistência pacífica entre diferentes crenças (COELHO, 2018).

Os educadores também podem usar a literatura e a arte como formas de abordar a diversidade religiosa em sala de aula. Livros e filmes que apresentem personagens de diferentes religiões podem servir como ponto de partida para discussões significativas sobre o tema. A arte, por sua vez, pode ser uma maneira poderosa de expressar as diferentes perspectivas religiosas e culturais, incentivando a reflexão e a apreciação da diversidade.

Outro mecanismo valioso é a criação de regras e normas que promovam o respeito à diversidade religiosa em sala de aula. Os professores podem estabelecer diretrizes claras sobre a importância de ouvir e respeitar as crenças dos outros, evitando qualquer tipo de proselitismo religioso ou comportamento intolerante. Essas regras devem ser aplicadas de forma justa e consistente, criando um ambiente seguro e inclusivo para todos os alunos.

A colaboração com os pais e responsáveis também é fundamental para lidar com a diversidade religiosa em sala de aula. Os professores podem promover eventos e reuniões em que os pais possam compartilhar suas perspectivas religiosas e culturais, ajudando a construir uma parceria entre a escola e a comunidade. Essa colaboração pode ser uma oportunidade para os pais aprenderem sobre as práticas pedagógicas do professor em relação à diversidade religiosa e também para o educador entender melhor o contexto cultural e religioso dos alunos (GUIDOTTI, 2019).

Outro mecanismo poderoso é a realização de atividades que promovam a empatia e a compreensão mútua entre os alunos. Por exemplo, os professores podem incentivar os estudantes a trabalharem em projetos que envolvam a colaboração de diferentes grupos religiosos, incentivando o trabalho em equipe e o respeito mútuo. Essas atividades podem ajudar os alunos a perceberem que, apesar de suas diferenças religiosas, todos têm muito em comum e podem conviver harmoniosamente (GUIDOTTI, 2019).

Por fim, os professores devem sempre estar atentos a possíveis situações de discriminação religiosa em sala de aula e agir de forma rápida e assertiva para corrigir qualquer comportamento inadequado. É fundamental que os alunos saibam que a intolerância religiosa não será tolerada e que a escola é um espaço seguro e respeitoso para todos.



5 Considerações Finais

As considerações finais deste trabalho destacam a importância da abordagem da diversidade de crenças em sala de aula e a relevância dos mecanismos utilizados pelos professores para lidar com essa questão. Através de uma pesquisa bibliográfica, foi possível explorar diferentes perspectivas sobre o tema e identificar estratégias que promovem a compreensão, a tolerância e o respeito mútuo entre os alunos. A diversidade religiosa é uma realidade presente na sociedade brasileira e, conseqüentemente, também nas salas de aula. Os educadores têm um papel fundamental em criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados, independentemente de suas crenças ou descrenças religiosas. Nesse sentido, a comunicação aberta e o diálogo são ferramentas essenciais para promover o entendimento entre os estudantes e evitar estereótipos e preconceitos religiosos.

A pesquisa bibliográfica permitiu identificar que o conhecimento sobre as diversas religiões é fundamental para lidar adequadamente com a diversidade religiosa em sala de aula. Os professores devem buscar se informar sobre as diferentes crenças presentes na turma, evitando equívocos e promovendo um ambiente de aprendizado enriquecedor para todos. Além disso, os mecanismos utilizados pelos educadores para abordar a diversidade religiosa incluem a criação de atividades e projetos que explorem o tema, incentivando o debate e a reflexão dos alunos. A literatura, a arte e os recursos educacionais também podem ser utilizados para promover o respeito à diversidade religiosa e a compreensão das diferentes perspectivas.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC:SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Brasília/DF, 2018.

CARDOSO, Marcos Antonio. Breve trajetória histórica do ensino religioso no Brasil. *UNITAS: Revista eletrônica de teologia e ciências das religiões*, Vitória, ES, v. 5, n. 2, p. 190-201, ago./dez. 2017.

CAVALCANTI, Carlos André. O que é diversidade religiosa, afinal? E você, o que tem com isso? *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 332- 344, jul./dez. 2014.

COELHO, Antonio Carlos. *De progresso à evolução espiritual: uma contribuição da codificação espírita para o diálogo inter-religioso*. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado) -



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Belo Horizonte, 2018.

COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro. História da educação: surgimento e tendências atuais na universidade no Brasil. *Revista Jurídica UNIGRAN*, Dourados, v. 11, n. 21, 2009. Disponível em: <bit.ly/2PQhb5i>. Acesso em 06 de agosto de 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. *A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum*. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 134. 2016. Disponível em: <bit.ly/2QQKGWf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

GUIDOTTI, Vitor Hugo Rinaldini. Laicidade e educação em direitos humanos: alguns apontamentos em face à intolerância religiosa. *Revista Geofronter*, Campo Grande, n. 5, v. 1, p. 90-111, 2019.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Materiais didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na lei 9.475/97. Brasília, 2016. Disponível em <bit.ly/2OGLvPH>. Acesso em 06 de agosto de 2023.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002

PASSOS, João Décio. *Ensino religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.



GT 10: ENSINO RELIGIOSO E CULTURAL DIGITAL

Este GT acolhe trabalhos decorrentes de pesquisas e relatos de experiência acerca do uso das Tecnologias Digitais de Aprendizagem, Metodologias Ativas e Aprendizagem Criativa nas aulas de Ensino Religioso.

Coordenação:

Dr. Genaro Camboim Lopes de Andrade Lula (UERN)

Dr. Eraldo Pereira Madeiro (SEMED Jacundá/Marabá/PA)

Esp. Giordano Cassio da Silva Costa (SEMED Manaus)

Me. Glória Maria Barros Vargas (SME de Petrópolis/RJ)

Me. Katilene Willms Labes (FURB)



BLOG DO GEPERPDR – GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA DO ENSINO
RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE RELIGIOSA
FERRAMENTA DIGITAL PARA O CONHECIMENTO DA DIVERSIDADE RELIGIOSA NA CIDADE DE
MANAUS

Maria Solange Oliveira e Silva¹⁶⁰

Resumo: É notório aos professores do Componente Curricular Ensino Religioso a falta de material sobre o conhecimento da diversidade religiosa na cidade de Manaus. O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a importância do *blog* do GEPERPDR – Grupo de Estudo e Pesquisa do Ensino Religioso na Perspectiva da Diversidade Religiosa para auxiliar o trabalho pedagógico dos professores desse componente na cidade de Manaus. É uma pesquisa bibliográfica exploratória sobre o grupo de estudo supracitado. Apoiar-se em alguns autores para referencial teórico como Elisa Rodrigues, Lunardorn e Reis em que se conclui que o *blog* é uma iniciativa inovadora em Manaus contribuindo para o conhecimento da religiosidade local.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Diversidade Religiosa; Currículo Escolar Municipal de Manaus; Respeito.

1. Introdução

Este estudo tem como objetivo desenvolver uma análise e uma reflexão sobre a importância do *blog* do GEPERPDR – Grupo de Estudo e Pesquisa do Ensino Religioso na Perspectiva da Diversidade Religiosa¹⁶¹ para os professores do Componente Curricular Ensino Religioso a fim de ampliar o conhecimento sobre a diversidade religiosa da cidade de Manaus. O *blog* surge com o intuito de ter um local na rede mundial de computadores para que os professores do Componente Curricular Ensino Religioso tenham acesso rápido aos boletins informativos produzidos pelo grupo sobre as diferentes tradições religiosas da cidade de Manaus.

Em relação à problematização, o estudo se propõe a analisar a importância do *blog* para os professores da Rede Municipal de Ensino de Manaus. Destaca-se que ainda se percebe a enorme dificuldade de alguns professores na utilização das novas tecnologias de informação, além de certo desprezo em relação a conteúdos à rede mundial de computadores, dificultando o acesso ao *blog*. Ressalta-se que:

¹⁶⁰ Mestranda em Ciências das Religiões – Faculdade Unida de Vitória. Professora do Componente Curricular Ensino Religioso – SEMED/Manaus. Contato: mariasolangeliveiras@outlook.com

¹⁶¹ GEPERPDR – Grupo de Estudo e Pesquisa do Ensino Religioso na Perspectiva da Diversidade Religiosa. <http://geperpdr.blogspot.com/>



(...) desde os primeiros navegadores, *Internet Explorer e Netscape Navigator*, até os atuais provedores, portais, sites ou blogs, tudo contribuiu para que a Internet se desenvolvesse como uma ferramenta eficaz e segura para o estudo, pesquisa, trabalho, entretenimento e diversão (LUNARDON, 2017, p. 324).

Assim, o estudo tem uma abordagem de pesquisa metodológica de natureza qualitativa proporcionando uma análise através de pesquisa bibliográfica exploratória, conforme aponta Gil (2010, p.27), possibilitando familiaridade com o problema e tornando-o mais explícito ou contribuindo para a construção de mais hipóteses.

2. GEPERPDR – Grupo de Estudo e Pesquisa do ensino Religioso na Perspectiva da Diversidade Religiosa

O GEPERPDR foi constituído em 21 de setembro de 2017, com a portaria Nº 349/SEMED. Encontra-se no Diário Oficial do Município de Manaus, edição 4212, página 11. O grupo tem como objetivo oportunizar espaço de estudos, pesquisas e produções como subsídio, construção e abordagem de uma educação reflexiva sobre a diversidade cultural religiosa do país, com vistas a contribuir para o conhecimento e respeito às diferentes expressões religiosas advindas do mosaico cultural que compõe a sociedade brasileira, formada por cidadãos multiculturalistas. Conta com a participação de assessores, formadores e professores do Componente Curricular Ensino Religioso da Secretaria Municipal de Educação de Manaus¹⁶². Diante desse objetivo do grupo de estudo, Eliza Rodrigues explicita:

Na trajetória formativa do professor de Ensino religioso, é preciso ajustar a direção e definir teoricamente algumas noções que serão importantes no momento do planejamento das aulas e das práticas de ensino. Uma das noções a definir é a de conhecimento religioso. A primeira diz respeito ao conhecimento religioso produzido no interior das religiões, pelos seus fiéis na relação com suas divindades e entidades espirituais. (RODRIGUES, 2023, p. 31).

Assim, após algumas reuniões com os participantes, se viu a necessidade do grupo produzir boletins informativos sobre as tradições religiosas, crenças e filosofias de vida presentes na cidade de Manaus para subsidiar o trabalho pedagógico dos professores. Porém, a grande dificuldade é não possuir material de pesquisa sobre a religiosidade local para a produção dos mesmos. Com isso, surge o projeto Rota do Sagrado dentro do GEPERPDR, em que ocorrem visitas aos espaços sagrados com o intuito da construção dos boletins informativos para que os professores da rede possam trabalhar com mais conhecimento e segurança a religiosidade local.

¹⁶² SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Manaus.



Essas visitas ocorrem bimestralmente e em diálogo com o grupo, alinhado ao Currículo Escolar Municipal de Manaus do Componente Curricular Ensino Religioso se escolhem os locais a serem visitados. Um participante do grupo se responsabiliza em entrar em contato com a liderança para acertar a visita ao espaço. Ressalta-se que anualmente, as divisões distritais da SEMED enviam os nomes dos professores que irão participar do GEPERPDR para que haja a possibilidade de participação de diferentes professores.

Os boletins informativos são socializados com as assessorias pedagógicas distritais. A SEMED possui sete distritos que abrangem as unidades de ensino em sua jurisdição. Logo, se percebeu a dificuldade de impressão para que todos os professores da rede municipal de educação tivessem acesso ao material. A partir dessa problemática, se verificou a necessidade da socialização desses boletins de forma mais ampla. Daí surge a ideia do *blog*. Destaca-se que se encontram no *blog* boletins informativos da diversidade religiosa local, além de cadernos pedagógicos produzidos pela Divisão de Ensino Fundamental da SEMED, bem como outros materiais relevantes para o trabalho pedagógico com o Componente Curricular Ensino Religioso.

No *blog* do GEPERDR podem ser verificados os boletins informativos com as seguintes temáticas: O que é o GEPERPDR; Cosmóvisão Africana; Religiões Afro-brasileiras; Espiritismo; Budismo Nichiren Daishonim; Hiduísmo e Vaishanismo; União do Vegetal; Fé Bahá'í; Judaísmo; Islamismo; Cadomblé Ketu; Seicho-No-Ie; Wicca; Budismo Nichiren Shoshu; Vale do amanhecer e a Rosa Cruz. Esses boletins informativos foram produzidos pela assessoria pedagógica de Ensino Religioso, formadores de Ensino Religioso e professores do componente curricular. Em 2023, o grupo produzirá mais três boletins colaborando assim para a visibilidade das diferentes tradições religiosas na cidade de Manaus.

3. A importância da ferramenta digital para o conhecimento da diversidade religiosa na cidade de Manaus

O Currículo Escolar Municipal de Manaus¹⁶³ (CEM) tem como referência a Base Nacional Comum Curricular¹⁶⁴, que define o conhecimento religioso como objeto de estudo do Ensino Religioso. Os documentos são referência para o trabalho pedagógico do professor desse Componente Curricular a fim de garantir o respeito à laicidade e à diversidade religiosa. Sobre a importância da diversidade religiosa, Edile Maria Rodrigues esclarece o seguinte:

¹⁶³ Currículo Escolar Municipal de Manaus – CEM.

¹⁶⁴ Base nacional Comum Curricular – BNCC.



A riqueza da diversidade cultural e religiosa brasileira precisa ser valorizada na escola, local da aprendizagem que pode trabalhar as regras do espaço público democrático, buscando a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira, garantindo o exercício da cidadania e o direito da expressão religiosa (RODRIGUES, 2020, p. 114).

Assim, todo o processo de trabalho pedagógico do professor do Componente Curricular Ensino Religioso necessita da prática das premissas citadas acima, pois a escola pública é o local privilegiado da diversidade. O *blog* do GEPERPDR, assim como todo o trabalho desse grupo de estudo, também visa garantir a diminuição da discriminação e o respeito às diferenças. Nessa linha, Reis (2020, p. 167) corrobora ao afirmar que “o entendimento da religiosidade do outro é essencial para o sucesso pedagógico proposto pela BNCC”.

O *blog* do GEPERPDR é uma ferramenta digital da rede mundial de computadores que oferece espaço para a postagem dos boletins informativos produzidos pelo grupo de estudo, possibilitando o conhecimento das tradições religiosas da cidade de Manaus, conhecimento esse ainda muito escasso, mesmo nas produções acadêmicas locais. Esse recurso também possibilita a criação de uma rede de professores em prol da valorização e respeito à diversidade religiosa ao compartilhar conteúdos oportunos, atualizações e tendências relevantes para o componente curricular, desta forma, também o valorizando a sua relevância na educação.

Em Manaus, o Componente Curricular Ensino Religioso possui uma carga horária pequena com uma grande quantidade de professores que não são concursados na área, o que dificulta a consolidação das habilidades do Componente Curricular Ensino Religioso, por não possuírem a experiência e o conhecimento necessário para a organização e o trabalho pedagógico com o componente. Diante dessa situação, o *blog* pode ser utilizado para: reflexões sobre a Área de Ensino Religioso, apoio multidisciplinar e transdisciplinar, interação e participação por parte de quem posta e o retorno de quem acompanha, além de, ampliar o olhar do professor sobre as possibilidades pedagógicas contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem fazendo com que a tecnologia seja uma forte aliada para o aprendizado. Lunardon complementa a importância das ferramentas digitais ao falar que:

Considerando as características das redes sociais, percebe-se que as mesmas podem ser utilizadas como mais um recurso pedagógico para a disciplina de Ensino Religioso, uma vez que o acesso é simples, mesmo fora dos laboratórios de informática (...). Desse modo, as redes sociais podem representar uma extensão das atividades iniciadas na sala de aula, ressaltando que o professor ou a professora terá condições plenas de mediar a aprendizagem de seus alunos e alunas (LUNARDON, 2020, p. 327-328).



Assim, a partir dos materiais do *blog* o professor enriquece seus conhecimentos da diversidade religiosa da cidade de Manaus e pode fazer a transposição didática dos boletins informativos para a aplicação em suas aulas de acordo com o nível de conhecimento de seus estudantes, pois sabe-se que cada turma tem sua identidade e como professores sabemos a necessidade de se educar para a diversidade para uma convivência mais pacífica.

4 Considerações Finais

O *blog* do GEPERPDR é uma ferramenta digital que vem se consolidando na Rede Municipal de Educação de Manaus, possibilitando aos professores conhecer, identificar e valorizar as diferentes tradições religiosas da cidade de Manaus.

Enfrenta algumas problemáticas quanto a sua manutenção, pois requer trabalho e dedicação das pessoas que são responsáveis pelas postagens que necessitam sempre estar atualizando a ferramenta. Podem ocorrer também erros de postagem que precisam logo ser solucionados pelos responsáveis.

Vale salientar que no período de pandemia, o *blog* do GEPERPDR ganhou papel de destaque no trabalho pedagógico dos professores. Hoje, mais familiarizados com as ferramentas digitais, a assessoria pedagógica e a formação de professores possui um grupo de *Whatsapp* que direciona os professores para o *blog*, facilitando seu acesso.

Dessa forma, é notória a importância do *blog* para os professores do Componente Ensino Religioso a visibilidade das diferentes tradições religiosas locais a partir da produção e das postagens dos boletins informativos. Contribuindo assim, para o trabalho dos objetos de conhecimento a fim da consolidação das habilidades e competências do Componente Curricular.

Referências

LUNARDON, Eliane Aparecida Dias. Ensino Religioso e redes sociais. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (orgs.). *Compêndio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

REIS, Marcos Vinícius de Freitas. Diversidade religiosa e cultural na Base Nacional Comum Curricular. In: JUNQUEIRA, Sérgio; SILVEIRA, Emerson Sena da. *O ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. Conhecimento religioso: possibilidades e aprendizagens a partir da BNCC. In: JUNQUEIRA, Sérgio; SILVEIRA, Emerson Sena da. *O*



ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

RODRIGUES, Elisa. O conhecimento religioso: das visões religiosas “sobre” o mundo às práticas que agem “no” mundo. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLLENIK, Marilac Loraine; ORTIZ, Francine Porírio. *Caderno pedagógico para o ensino religioso 3: manifestações religiosas: com roteiros de atividades: (Ensino fundamental)*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.



PROFESSOR INSPIRA PROFESSOR

O USO DO *PADLET* NA APRESENTAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO DA CIDADE DE MANAUS NO AMAZONAS

Giordano Cássio da Silva Costa¹⁶⁵

Resumo: Professor inspira Professor é um slogan desafiador que tem por objetivo apresentar as práticas pedagógicas dos professores de Ensino Religioso realizadas nas escolas urbanas e ribeirinhas do município de Manaus e o *padlet* será a ferramenta online onde essas práticas serão divulgadas em forma de mural virtual para que outros professores possam acessar e se inspirar para criarem suas próprias atividades. Nesse mural que serve para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia irão ser alimentados fotos, vídeos e descrições das atividades realizadas pelos professores e ainda, nesse mesmo espaço terão a possibilidade de trocar ideias e fazer comentários dessas experiências pedagógicas significativas tanto para o estudante quanto para o professor. É uma pesquisa bibliográfica descritiva, pois irá detalhar as práticas significativas dos professores em sua sala de aula embasados em teóricos que tratam sobre a temática da religião, do Ensino Religioso e da cultura digital.

Palavras-chave: *Padlet*; Ensino Religioso; Práticas Pedagógicas.

1. Introdução

O Ensino Religioso é um componente curricular que está presente nas escolas do município de Manaus e é ofertado desde o 1º até o 9º ano do ensino fundamental. Segue as orientações do Currículo Escolar Municipal que foi aprovado no ano de 2021 de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular. O documento prevê que os professores trabalhem o conhecimento religioso, que é o objeto de estudo do Ensino Religioso. De acordo com Itoz e Junqueira:

O componente curricular favorece a relação entre estudante, conhecimento religioso e professor. Nessa relação, entende-se o professor como um mediador do processo de ensino-aprendizagem, disponível para o diálogo e com a capacidade de articular os conhecimentos: à realidade dos estudantes; aos saberes a respeito do fenômeno religioso; às percepções dos estudantes sobre identidades e alteridades; à dinâmica de análise e informação sobre as experiências e os saberes em diferentes tempos, espaços e territórios, considerando a forma como aparecem em relação às manifestações religiosas. (ITOZ; JUNQUEIRA, 2023, p. 25).

¹⁶⁵Mestrando em Ciências das Religiões pela Faculdade UNIDA. Professor da Educação Básica do Estado do Amazonas e do município de Manaus. Contato: giordano@gmail.com



Sendo assim, partindo das diversas realidades existentes nas escolas em Manaus, foi observado que os professores realizam atividades práticas significativas com os estudantes para que esse conhecimento religioso seja conhecido e refletido em sala de aula.

Com o objetivo de tornar essas práticas conhecidas e replicadas será utilizado o *Padlet* que é entendido como:

uma ferramenta online que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar conteúdos multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeos, hiperlinks) juntamente com outras pessoas. (INOVAEH, 2018. p. 2).

E percebendo as diversas atividades realizadas pelos professores foi criado o mural virtual intitulado *Práticas Pedagógicas de Ensino Religioso – Manaus* para *difundir* e principalmente *inspirar* outros professores desse componente curricular. As atividades realizadas pelos professores em sala de aula foram selecionadas e inseridas no *padlet* com as fotos, vídeos e materiais utilizados pelos professores nas suas ações. Dessa forma, mais pessoas terão acesso ao que vem sendo produzido pelos professores da educação básica de Manaus e como realizam suas atividades nas escolas, usando a criatividade, seja por meio de jogos, da arte e também das mídias digitais para fazer com o que o estudante seja protagonista e participe do seu processo de ensino-aprendizagem. Enfim, pretende-se fazer com que o Ensino Religioso seja mais dinâmico, empolgante e com muito aprendizado, para que os estudantes “construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania”. (BRASIL, 2017. p. 436).

2. O uso do *padlet* como ferramenta de difusão das práticas pedagógicas dos professores de Ensino Religioso de Manaus

Os trabalhos apresentados na ferramenta *Padlet* são do grupo de professores dos anos finais do município de Manaus, tanto da zona urbana quanto da zona ribeirinha. São as experiências vividas em sala de aula que passam a serem difundidas no âmbito digital para que as atividades realizadas alcancem o maior número de profissionais que trabalham com o componente curricular do Ensino Religioso.

Professor inspira professor é um slogan, uma propaganda e também um desejo para que as boas práticas pedagógicas não fiquem apenas num papel e sejam arquivadas nas pastas das escolas, mas que ultrapassem essas barreiras e possam inspirar e motivar outros professores que estão na sala de aula e precisam de ideias para o seu fazer pedagógico. É a partir dessa troca no espaço virtual que muitos professores estão compartilhando seu trabalho e contribuindo para um Ensino Religioso que faça sentido na vida do estudante. Dessa forma, percebemos como o uso do *padlet* e das práticas contidas nesse mural virtual “podem ser utilizadas como ferramentas de interação e



comunicação, aplicáveis pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de ER” (LUNARDON, 2017. p. 329). Esse é um processo cíclico que aos poucos vai criar vínculos, tornando os professores membros de uma comunidade educativa interativa a partir de elementos comuns que os conectam. Ultrapassar as barreiras da sala de aula para um espaço virtual também será educativo, pois teremos um espaço democrático onde serão compartilhadas as particularidades do componente e os desafios que cada profissional enfrenta no chão da escola. Dessa forma, nosso intuito é que o lema “Professor inspira Professor” vai cumprir seu papel na medida em que inspirará outros profissionais a fazerem o seu trabalho de maneira diferenciada e com intencionalidade pedagógica. Que as práticas mais simples até as mais elaboradas sejam realizadas e difundidas entre os professores de Ensino Religioso para que as mesmas possam contribuir na formação humana e cidadã dos nossos estudantes.

3. Resultados e Discussão

As práticas pedagógicas significativas dos professores do município de Manaus foram o principal elemento do presente trabalho. A partir da inserção dessas práticas numa plataforma digital mais professores tiveram acesso ao que está sendo realizado nas escolas com a participação efetiva dos estudantes e também puderam trocar experiências e informações a respeito das atividades realizadas. Essas experiências abordam as temáticas da Base Nacional Comum Curricular que estão presentes no Currículo Escolar de Manaus e são trabalhadas em sala de aula com os estudantes de 6^a ao 9^o ano. Conforme Rodrigues (2021, p. 118), “é disso que na escola pública deve tratar uma disciplina como o ensino religioso: do conhecimento sobre a diversidade religiosa e da promoção do respeito ao direito de escolha do outro em viver ou não, uma religião”. Todas as atividades realizadas tem por objetivo proporcionar ao estudante “o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso sem qualquer finalidade proselitista e salvaguardando a liberdade de expressão religiosa (ou ideológica) do educando” (RODRIGUES, 2021. p. 118). Portanto, percebemos que essas práticas diferenciadas tornaram as aulas mais atrativas e o aprendizado mais eficaz. São propostas como essas que fortalecem o componente curricular na escola pública e fazem diferença na vida dos estudantes, pois o conhecimento adquirido com essas atividades são significativos e passam a fazer parte da vida deles.

4. Considerações Finais

Enfim, o uso do *padlet* para a apresentação das práticas pedagógicas dos professores do município de Manaus fortaleceu ainda mais o componente curricular do Ensino Religioso, pois demonstrou que ele tem muito a oferecer para o professor e, conseqüentemente, para o estudante, pois ambos terão outras possibilidades no processo



de ensino e aprendizagem. Também contribui para uma formação mais humana e cidadã com o protagonismo para os estudantes, tornando a aprendizagem significativa.

Apesar do desafio que é fazer com que o professor registre por meio de fotos e da escrita o que vem realizando em sala de aula para compartilhar com outros professores, tivemos diversas contribuições para alimentar essa ferramenta digital que é o *padlet*.

Um outro ponto fundamental foi a divulgação dessas práticas para os professores, pois essa apresentação do que está sendo realizado nas escolas tem a possibilidade de inspirar outros professores para que percebam que é possível fazer um Ensino Religioso mais dinâmico e com sentido para a vida dos estudantes.

Sendo assim, após os professores de Ensino Religioso terem aplicado atividades práticas na sala de aula, foi criado o mural virtual para que ele contribua ainda mais para a realização dessas práticas pedagógicas significativas. Dessa maneira, temos um professor mais motivado para trabalhar com seus estudantes e estudantes mais dispostos a construir conhecimentos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

INOVAEH, SEAD, UFSCAR, 2018. *Tutorial Padlet: criando murais*. Disponível em: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Padlet.pdf>
Acesso em: 23/08/2023.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Pressupostos do Ensino Religioso a partir da BNCC. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLENIKI, Marilac Loraine; ORTIZ, Francine Porfirio. *Caderno Pedagógico para o Ensino Religioso 3: manifestações religiosas: com roteiros de atividades*. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

LUNARDON, Eliane Aparecida Dias. *Ensino Religioso e redes sociais*. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi (orgs.). *Compêndio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

RODRIGUES, Elisa. *Ensino Religioso: uma proposta reflexiva*. Minas Gerais, Senso, 2021.

SÉRVIO, Gabriel. *Padlet: o que é, como funciona e como usar*. Olhar digital. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2022/01/14/tira-duvidas/padlet-o-que-e-como-funciona-e-como-usar/> Acesso: 25/08/2023.



O USO DO *PODCAST* NO ENSINO RELIGIOSO

Fábio Juner Cristaldo Santana da Silva¹⁶⁶

Hemerson Zwang Pereira² Soeli Fátima da Silva¹⁶⁷

Resumo: O *podcast* é um arquivo de áudio disseminado em várias plataformas e sites, abrangendo diversos temas como aulas, palestras, entrevistas e debates. Sua aplicação na sala de aula pode ser uma ferramenta importante para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo aos estudantes acesso flexível e facilidade de estudo fora do ambiente escolar tradicional. Além disso, o *podcast* pode contribuir para desmistificar preconceitos, promover a desconstrução de segregações e incentivar o diálogo sobre fenômenos religiosos. Ao permitir debates e opiniões diversas, o uso do *podcast* estimula a autonomia dos alunos e cria um ambiente de aprendizagem motivador, favorecendo uma melhor assimilação dos conteúdos curriculares e a apreciação de diferentes perspectivas religiosas.

Palavras-chave: *Podcast*; Ensino Religioso; Educação; Ferramenta; Tecnologias.

1. Introdução

Com o avanço das tecnologias digitais faz-se necessário a adequação das metodologias de ensino às novas possibilidades de aprendizado conciliadas aos materiais eletrônicos. Desse modo, a produção de um *podcast* mostra-se uma alternativa interessante, uma vez que ele tem caráter multidisciplinar e combina: comunicação, tecnologia e os conteúdos em foco (do respectivo componente curricular) no momento de elaboração das atividades.

A produção de um *podcast* pelos discentes durante o processo de ensino-aprendizagem pode vir a contribuir para a sistematização do conhecimento e aproximação das novas tecnologias. Isso ocorre pois os estudantes lidam com uma metodologia ativa, colocando em prática os seus conhecimentos prévios e pesquisando constantemente os assuntos aos quais não possuem domínio ainda. Além disso, as ferramentas utilizadas para pesquisa e produção do material de mídia estão endereçadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), fazendo com que os

¹⁶⁶ Graduando do curso de Licenciatura em Ciências da Religião na Universidade Regional de Blumenau - FURB. Professor da rede pública estadual de SC no componente curricular de Ensino Religioso. E-mail: fjcassilva@furb.br ²Graduando do curso de Licenciatura em Ciências da Religião na Universidade Regional de Blumenau - FURB. Professor da rede pública estadual de SC no componente curricular de Filosofia. E-mail: hzpereira@furb.br.

¹⁶⁷ Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências da Religião na Universidade Regional de Blumenau - FURB. Professora da rede pública estadual de SC no componente curricular de Ensino Religioso. E-mail: soelis@furb.br.



estudantes tenham contato frequente com estas tecnologias e evitando a exclusão digital, problemática recorrente em nossa contemporaneidade.

Segundo Ferreira (2022), o professor de Ensino Religioso (ER) na educação básica tem a responsabilidade de proporcionar uma prática de assimilação ativa, possibilitando uma reformulação da compreensão do fenômeno religioso dentro do espaço escolar. Ainda, de acordo com o autor “quando é dada voz aos estudantes é possível notar os preconceitos e formulações advindas do senso comum que eles trazem consigo” (FERREIRA, 2022, p. 268), dessa maneira é possível iniciar um diálogo com fins de desconstruir preconceitos e deturpações.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é realizar um estudo aprofundado que justifique o uso do *podcast* como uma ferramenta pedagógica, de metodologia ativa, a ser utilizada nas aulas de ER com os discentes do Ensino Fundamental.

2. Fundamentação teórica

O *podcast* é um formato de mídia digital que consiste em arquivos de áudio transmitidos pela internet e disponíveis para *download* ou *streaming* (ASTIN e ASTIN, 2004). Ele pode abranger uma variedade de temas e conteúdos, incluindo discussões, entrevistas, narrativas, debates e exploração de conceitos específicos (CAVALCANTI, 2011).

Segundo Freire (1996), a educação deve ser libertadora, incentivando a curiosidade, a reflexão e a consciência crítica dos alunos. Nesse sentido, o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica pode potencializar a construção do conhecimento, permitindo que os alunos explorem conteúdos de forma mais significativa e contextualizada (CAVALCANTI, 2011).

Segundo Astin e Astin (2004), é de suma importância a participação ativa do estudante em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, ao utilizar-se do *podcast* como recurso, os discentes têm a oportunidade de explorar os conteúdos em seus ritmos próprios, desenvolvendo-se autonomamente na construção do conhecimento. Além disso, a natureza auditiva do *podcast* pode atrair a atenção dos estudantes e estimular o engajamento, especialmente àqueles que aprendem melhor através da escuta e da narrativa. A mediação é uma ação pedagógica que facilita a construção do conhecimento pelo estudante. Logo, o professor ao utilizar o *podcast* como recurso educacional atua como mediador, selecionando e organizando os conteúdos, de forma a promover uma aprendizagem significativa (CAVALCANTI, 2011).



3. Metodologia

O presente trabalho é uma pesquisa com uma perspectiva qualitativa. Consiste em uma revisão de literatura (de trabalhos acadêmicos) obtida através de pesquisa no Google Scholar. A busca dos trabalhos será realizada a partir dos títulos que contenham os termos: *podcast*, ensino religioso, tecnologias e educação.

Na segunda etapa, será realizada a leitura das palavras-chave e resumos, a fim de selecionar as produções com maior afinidade às propostas desse projeto. E, por fim, os trabalhos selecionados na segunda etapa serão lidos e estudados, apurando os conteúdos que possam servir ao presente projeto.

A partir dessa metodologia o trabalho será dividido em três partes. O primeiro capítulo corresponde a conceituação do *podcast* e sua relação com as TDIC. O segundo capítulo tem como objetivo apresentar o *podcast* como um utensílio pedagógico. E no último capítulo iremos abordar como essa ferramenta de aprendizagem pode potencializar a participação e compreensão dos discentes no componente curricular de ER.

4. Resultados e Discussão

Por meio da pesquisa realizada via Google Scholar encontrou-se 4 (quatro) produções relevantes para o desenvolvimento do presente trabalho. Sendo elas: “Ensino Religioso e Podcast” de Francisco Carvalho e Tamiris Rasquini (2020); “Concepção de Podcasts Educativos para o Ensino Religioso” de William Gonçalves e Netília Seixas (2020); “Cibercultura – Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea” de André Lemos (2013); e “Potencial das Tecnologias Digitais ao Conhecimento Religioso” de Natália Pugens, Adilson Habowski, Angélica Fernandes e Rejane Verardo.

Como salienta Pugens et. all (2019), vivemos em uma realidade mergulhada no acesso à informação, porém essa facilidade de acesso não é garantia de conhecimento. Logo, é indispensável um processo de aprendizagem no qual os sujeitos sociais aprendam a lidar com tais avanços tecnológicos. A necessidade de dominarmos as tecnologias em nossa evidente atualidade é, entretanto isso significa muito mais que somente manusear um teclado e um mouse, deve-se saber como buscar e sistematizar as informações disponíveis, como agir e extrair conhecimentos das TDIC. Dessa forma, o importante não se torna o conhecimento de como usá-las, e sim de como aplicá-las em situações sociais reais (LEMOS, 2013).

A criação de um *podcast* como metodologia de ensino-aprendizagem tem se mostrado uma alternativa promissora para aprimorar a experiência educacional dos estudantes. Essa abordagem pedagógica visa explorar o potencial das TDIC na construção do conhecimento, promovendo uma maior interatividade e engajamento por parte dos



estudantes (CARVALHO e RASQUINI, 2020; GONÇALVES e SEIXAS, 2020; PUGENS, et.all, 2019).

Segundo Pugens et. all (2019), as TDIC se mostram cada vez mais presentes no ambiente escolar, uma vez que para muitos jovens é praticamente impossível ficar desconectado do mundo digital por longos períodos de tempo. Isso acaba influenciando sua utilização tanto na escola, quanto dentro da sala de aula, independentemente da autorização do(a) professor(a). Sendo assim, cabe ao professor(a) saber trabalhar essa situação de maneira favorável ao ensino, se adaptando e aplicando novas práticas e tecnologias (CARVALHO e RASQUINI, 2020).

Como destaca Gonçalves e Seixas:

O podcasting abrange uma variedade de estilos de conteúdo que podem ser disponibilizados, como, por exemplo, palestras, aulas, entrevistas, debates ou até mesmo um programa de rádio. Entretanto, sua origem está fortemente relacionada a publicação de arquivos de áudio em páginas da internet, denominados como *podcast*, cuja característica principal é a possibilidade do usuário fazer download sem ter que acessar a página. (GONÇALVES e SEIXAS, 2020, p. 6).

De acordo com o exposto, pode-se perceber tamanha potencialidade dessa ferramenta de comunicação. Além dos aspectos positivos relacionados ao uso das tecnologias digitais, tal utensílio permite ao estudante realizar uma extensão da escola para além dos seus muros, possibilitando o seu acesso a informações pertinentes em ambientes não escolares como casa, trabalho, parque, meios de transporte, etc. Nesse sentido, o estudante pode utilizar o *podcast* tanto para o aprofundamento do conteúdo, quanto para sanar indagações e revisar tópicos vistos em sala de aula (GONÇALVES e SEIXAS, 2020).

Além disso, a elaboração e desenvolvimento de um *podcast* em sala de aula pode ser considerada uma ferramenta de ensino, pautada nas metodologias ativas que dão ênfase ao protagonismo do estudante, com seu envolvimento direto, participativo e reflexivo (MORAN, 2018, apud CARVALHO e RASQUINI, 2020). Isso ocorre pois os estudantes por meio de uma pesquisa ativa e apropriação dos conteúdos ministrados em sala de aula podem mobilizar conhecimentos para sistematização de informações em um *podcast*.

Segundo Gonçalves e Seixas (2020), a presença do ER na educação remonta à época da colonização do território brasileiro. Sendo esse componente curricular objeto de intensos debates e transformações ao longo do tempo. Atualmente, a BNCC prevê que o ER:

[...] é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um



dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade (s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. (BRASIL, 2018, p. 436).

Dessa maneira, compreende-se que o conhecimento religioso é um patrimônio da humanidade e precisa estar à disposição dos estudantes durante sua formação na Educação Básica, além de haver uma construção equilibrada com as novas realidades. Para Carvalho e Rasquini (2020), é necessário que o docente possibilite um ER capaz de dialogar com a pluralidade religiosa e que desperte os estudantes para uma reflexão sobre os fenômenos religiosos, estando ligado à nossa realidade social.

A produção de um *podcast* dentro do componente curricular de ER abre espaço para um diálogo efetivo com as tradições religiosas e filosofias de vida e o estudante, produtor dessa ferramenta de comunicação, onde ocorre o aprofundamento teórico sobre a temática, sistematização de uma pesquisa e assimilação com os conteúdos estudados (PUGENS, et.all., 2019). Além disso, a busca por conhecer o outro causa uma quebra na proliferação e perpetuação da intolerância, uma vez que arquétipos e preconceitos são desconstruídos (GONÇALVES e SEIXAS, 2020).

5. Considerações Finais

Por fim, salienta-se que o *podcast* pode trazer debates importantes, apresentar opiniões diferentes e promover a autoaprendizagem, isso proporciona um estímulo do estudante em buscar autonomia e possuir um papel mais ativo em seus estudos. A utilização do *podcast* gera um ambiente de formação diferente e motivador, concedendo uma absorção e assimilação dos conteúdos do componente curricular mais facilitada, além de abrir espaço para a escuta do outro e a sua cosmovisão, ponto de suma importância para o componente curricular de ER.

Além disso, ao utilizar uma tecnologia digital em sala de aula colabora-se para que os estudantes tenham uma formação integral, aprendendo como agir e extrair conhecimentos por meio das TDIC e tendo uma aplicação real dos conhecimentos adquiridos em sala.

Referências

ASTIN, Helen; e ASTIN, Alexandre. Aprender ouvindo: usando podcasts no ensino superior. *Jornal de Ensino Superior*, n. 75. São Paulo - SP, 2004.



BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018.

CARVALHO, Francisco Luiz Gomes de; RASQUINI, Tamiris Vieira. Ensino Religioso e Podcast. In: *CHIEE – Congresso Internacional de Investigação e Experiência Educativa*. São Paulo - 2020.

CAVALCANTI, Lilian Maria Paes de Carvalho. *Mediação Pedagógica e Tecnologias*. São Paulo: Edições Loyola. 2011.

FERREIRA, Douglas Willian. Questões para o ensino religioso: uma reflexão a partir da BNCC. *Revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 25, n.2, jul./dez. 2022, p. 261-275.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GONÇALVES, William Teixeira; SEIXAS, Netília Silva dos Anjos. Concepção De Podcasts Educativos Para O Ensino Religioso: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO. In: *CIET – Congresso Internacional de Educação e Tecnologias*. São Carlos/SP - 2020.

LEMOS, André. *Cibercultura – Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

PUGENS, N. B.; HABOWSKI, A. C.; FERNANDES, A. B. P.; VERARDO, R. B. POTENCIAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS AO CONHECIMENTO RELIGIOSO. In: HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. (Orgs.). *As Tecnologias na Educação: (re)pensando seus sentidos tecnopoiéticos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.



AS NOVAS TECNOLOGIAS EM FAVOR DO ENSINO RELIGIOSO PERÍODO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

Renata de Araújo Viana Lima¹⁶⁸

Resumo: O objetivo desta comunicação propõe análise teórica sobre o uso das novas tecnologias em favor do Ensino Religioso. A pesquisa se enquadra na análise bibliográfica e qualitativa, tendo como marco temporal o período seguido ao aparecimento da covid-19, doença que propagou casos de pneumonia por todo o mundo. Ante esse fato, como estratégia entre países globalizados sedentos por relações políticas, sociais e econômicas, foram propostas diversas tarefas do cotidiano em um “novo normal”. Essas atividades, realizadas remotamente, utilizaram ferramentas tecnológicas como seu principal meio de acesso. Na educação não foi diferente, alcançando também as aulas de Ensino Religioso, foco de investigação desta pesquisa, alicerçada em autores como Serafim e Souza (2011), Figueiredo (2020), Souza (2023) e outros. Por fim, este estudo, que ainda se encontra em desenvolvimento de resultados, fundamenta-se em teorias sobre os impactos das tecnologias em favor do Ensino Religioso, almejando bases para posterior investigação em campo.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Novas Tecnologias; Pandemia.

1. Introdução

Nas últimas décadas, o uso das novas tecnologias têm impactado o mundo entre seus diversos espaços. O desenvolvimento de uma cultura digital que se expande no planeta é percebido nas múltiplas relações culturais, políticas e econômicas. E no âmbito educacional não é diferente: a partir do desenvolvimento das novas tecnologias e do uso crescente dos meios digitais, passou a ser cada vez mais necessária sua utilização em aulas e disciplinas diversas, quer sejam virtuais ou presenciais (CONTE; HABOWSKI; RIOS, 2019).

Nos últimos anos, instrumentos que envolvem as variadas formas de tecnologias, bem como a utilização das redes, foram acessados com maior frequência e crescente importância, considerando o momento de isolamento social decorrente de uma pandemia que atingiu o mundo, chamada de covid-19. A doença que envolve sintomas gripais, rapidamente se desenvolvendo em pneumonia grave, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é causada pelo novo coronavírus e se propagou de forma mundial, sendo

¹⁶⁸ Doutoranda em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória/ES. Professora da Educação Básica do município de Fortaleza, Ceará. Contato: renataviana1@hotmail.com



inicialmente percebida em dezembro do ano de 2019, na China, e rapidamente se alastrando pelo planeta.

Após a constatação do alastramento da doença entre os continentes, a real dimensão da gravidade do vírus foi percebida entre países. A partir daí, para que não houvesse tantos impactos resultantes do isolamento social proposto por diversos líderes mundiais, com intuito de conter a doença, um “novo normal” foi instalado perante atividades sociais, provocando novas possibilidades sociais (RAIC; SÁ, 2021). No âmbito educacional, como entre escolas, alunos, gestores, pais e professores, essas adaptações carregadas pelo “novo normal” não foram uma “tarefa de casa” fácil.

A partir dessa conjuntura, o objetivo desta comunicação é a reflexão do uso das novas tecnologias em favor da educação, mais precisamente relacionadas ao Ensino Religioso, após o surgimento da covid-19. A proposta se enquadra na análise bibliográfica a partir do que se tem de concreto para o ensino, considerando que os primórdios do estudo possam ser embasados para que, futuramente, as pesquisas de campo possam ser mais bem delimitadas.

Com intuito de alcançar o objetivo proposto para esta comunicação, foi realizado um apanhado teórico sobre as categorias que envolvem o tema. Dessa forma, buscou-se compreender diferentes modos como as novas tecnologias têm impactado a sociedade atual, mais precisamente no âmbito do Ensino Religioso, bem como situar esse desenvolvimento em tempos de pandemia e pós-pandemia, quando foi necessária sua utilização de forma exponencial.

Para isso, nesse primeiro momento, almejando o desenvolvimento de um estudo de campo, foi realizada uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa objetivando uma maior familiaridade com o tema, por se considerar que estudos desta temática ainda se encontram em construção pelo momento temporal escolhido, ou seja, o pandêmico e pós-pandêmico. Considerando os apontamentos de Gil (2002), a referida pesquisa pode ser classificada como exploratória por ser utilizada para obter um melhor entendimento sobre assuntos ainda pouco conhecidos. E assim, tem intuito de concentrar suportes teóricos para que, futuramente, instrumentos necessários sejam alcançados no estudo final.

No que se refere aos procedimentos técnicos, bem como à natureza das fontes utilizadas, é possível enquadrá-la como uma pesquisa bibliográfica, amparando-se na definição de Severino (2014, p. 109) de que a “pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”.

Considerando a opinião de Lakatos e Marconi (2003, p. 183), elas complementam essa ideia indicando que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque



ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Desse modo, a pesquisa bibliográfica pode ser considerada como um procedimento de investigação que melhor se enquadra nesta etapa de estudo, tendo como instrumentos os livros, artigos científicos, teses, dissertações, periódicos, notícias, anais, entre outros, para que as informações sobre o tema sejam elencadas e analisadas dentro de uma fundamentação teórica. Para isso, os temas abordados aqui compreendem informações sobre o período de pandemia e as novas tecnologias na educação, bem como sua utilização no Ensino Religioso, respectivamente, nas seções a seguir.

2. O “Novo Normal” e as Novas Tecnologias na Educação

Nas últimas décadas, a revolução digital que paira no mundo tem sido percebida nas mais diversas relações sociais. Culturas, tecnologias, política, educação e sociedades desenvolvem-se em uma inter-relação a qual exala diversas formas criativas que esse momento tecnológico tem apresentado entre os povos, favorecendo novas comunicações e expressões culturais diversificadas. Na educação não é diferente. Com o desenvolvimento das novas tecnologias e o uso crescente das redes digitais, tais ferramentas passaram a ser cada vez mais necessárias na utilização de aulas remotas e até presenciais (CONTE; HABOWSKI; RIOS, 2019).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a covid-19 é uma doença causada por um vírus verificado inicialmente por volta de dezembro de 2019, que brevemente se alastrou de forma mundial. Após a comprovação de mortes decorrentes de casos graves de pneumonia, a estratégia de muitos países foi sugerir o isolamento entre as pessoas para que a propagação da doença fosse contida ao máximo, até que uma vacina eficaz pudesse ser desenvolvida, para diminuir os impactos causados. De tal modo, muitas atividades do cotidiano foram sendo adaptadas entre os países, para que o maior isolamento possível fosse estabelecido nesse momento pandêmico.¹⁶⁹

No âmbito educacional não foi diferente, e escolas, cursos e faculdades tiveram que optar pelo desenvolvimento de aulas remotas, a partir de uma mudança global abrupta, que notoriamente difere dos moldes da Educação à Distância (EAD), à qual alguns cursos já estavam organizados e habituados. O enfrentamento de tal momento foi crucial em diversos ambientes de ensino, considerando que alunos, pais e, principalmente, professores tiveram que se reinventar e se adaptar, em pouquíssimo tempo, àquela nova demanda de ensino (KRISHNAMURTHY, 2020, tradução nossa).

¹⁶⁹ OMS, Organização Mundial da Saúde. *Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia*, mar. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 10 out. 2023.



Refletindo sobre tal período na história da humanidade, com foco nas transformações trazidas para a educação, torna-se importante pensar e pesquisar sobre os impactos que esse uso tecnológico tem sobre o ensino escolar. E não é de hoje que a pauta sobre o uso das novas tecnologias na educação é objeto de debates. Serafim e Souza (2011) confirmam tal ideia quando relatam que a educação, não somente a brasileira, mas a mundial, vem sofrendo mudanças nas últimas décadas, considerando o uso das novas tecnologias nas diversas disciplinas escolares. Ainda mais, que essa educação não se torne restrita somente ao uso de computadores, mas que seja carregada de significados, pois faz parte das vivências de muitos desses alunos.

Aqui, as práticas pedagógicas entram em cena e a formação de professores torna-se crucial:

Com a mediação das ações pelo professor, que deve estar sempre aberto ao diálogo, os estudantes podem produzir conhecimento numa linguagem próxima de sua realidade, utilizando-se da criatividade e valorização do que cada um sabe nessa ação coletiva (SERAFIM; SOUZA, 2011, p. 18).

Essas tecnologias, sendo bem empregadas e alcançando todos os cidadãos, poderão funcionar como amplo potencial de novas formas de pensar, novas reflexões, novas habilidades cognitivas, novos usos pedagógicos, desenvolvidos entre meios que auxiliem na investigação e compreensão de diversos assuntos escolares e aqueles que também estão fora dos muros da escola, exercitando a criatividade e a criticidade não somente dos alunos, mas de professores e de toda a comunidade escolar. Assim como, diante de suas práticas pedagógicas, professores podem rever concepções e atividades que façam sentido e se aproximem da realidade de seus alunos (SERAFIM; SOUZA, 2011).

Não se pretende afirmar que as tecnologias irão mudar a forma de ensinar, mas é possível esclarecer como as gerações futuras podem ser preparadas para um universo em que as tecnologias ocupam um papel fundamental, bem como sua utilização em favor da educação. Portanto, pode-se fazer clarear o papel que a escola e o ensino deverão atribuir às ferramentas tecnológicas, assim como a que tipo de cidadão deverão almejar, levando em consideração o uso das diversas formas de tecnologias dentro e fora dos muros da escola (FIGUEIREDO, 2020).

3. Resultados e discussão

Será demonstrada, na subseção adiante, uma breve discussão e resultado parcial sobre o tema proposto nesta comunicação. Este estudo, que ainda se encontra em desenvolvimento de conclusões e resultados, fundamenta-se em teorias sobre os impactos das tecnologias em favor do Ensino Religioso, almejando bases para posterior investigação em campo.



3.1 A utilização das novas tecnologias em favor do Ensino Religioso

Atualmente, o Ensino Religioso no Brasil, de acordo com o Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, é ofertado como obrigatório em escolas públicas que possuam Ensino Fundamental, porém essa matrícula é estabelecida de forma facultativa, ou seja, é possível matricular-se ou não, de acordo com os interesses do estudante e de seus responsáveis, e no caso em que se opte pela não matrícula, a escola deverá oferecer atividades em horário correspondente. Ainda conforme o artigo, a disciplina faz parte do currículo dentro dos horários regulares e deve respeitar a diversidade cultural e religiosa no país, sendo proibidas quaisquer formas de proselitismo.

Com relação às suas diretrizes, insta mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada no ano de 2017, a qual se refere ao Ensino Religioso como área e componente curricular cujas finalidades de ensino se distinguem da confessionalidade (BRASIL, 2017, p. 435-441). Nesse importante documento norteador, estão dispostas diretrizes descrevendo as unidades temáticas, as habilidades, os objetivos e objetos dessa área do conhecimento, em nível nacional.

Mesmo que seja uma disciplina de matrícula facultativa, o debate sobre a importância e permanência do Ensino Religioso no Brasil é sempre grandioso, porém não se pretende nesta comunicação abordar os aspectos que circundam tal questão.

Prosseguindo, e utilizando como elo o que foi tratado na seção anterior sobre o uso das novas tecnologias também no meio educacional, o Ensino Religioso foi escolhido pela pesquisadora como ponto a ser analisado quando se trata do uso tecnológico no referido ensino; o modo como as novas tecnologias podem ser utilizadas em favor do Ensino Religioso, considerando que elas têm perpassado várias vertentes no mundo moderno e, após o surgimento da pandemia, vêm se intensificando, não sendo diferente no meio educacional.

Como exemplo disso, Souza (2023, p. 5800) faz uma análise sobre o uso das novas tecnologias em favor do Ensino Religioso:

[...] o uso das tecnologias nas aulas de Ensino Religioso pode trazer muitos benefícios para os estudantes. Primeiramente, as tecnologias oferecem uma forma mais atrativa e dinâmica de apresentar o conteúdo, tornando o processo de aprendizagem mais engajador. Além disso, as tecnologias permitem que os estudantes tenham acesso a informações e materiais que não estariam disponíveis de outra forma, como vídeos, imagens, textos e recursos interativos. Outra vantagem do uso das tecnologias nas aulas de Ensino Religioso é que elas permitem que os estudantes se conectem com outras pessoas e culturas ao redor do mundo, o que pode enriquecer sua compreensão da diversidade religiosa e cultural.



Para a autora, o uso tecnológico oferece benefícios aos alunos, pois disponibiliza formas mais atrativas de apresentar o conteúdo, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem seja cada vez mais envolvente. Além disso, tais tecnologias podem permitir diversas facilidades quanto ao acesso a materiais, diversidade de vídeos e contato com pessoas de outras culturas e religiões de forma instantânea, o que contribui para uma melhor compreensão da ampla diversidade religiosa no mundo (SOUZA, 2023).

O uso das novas tecnologias pode ser considerado como uma possibilidade ao/à professor/a de Ensino Religioso em suas atividades, auxiliando na análise do fenômeno religioso e promovendo diálogo e boa convivência entre as diferentes religiões, bem como na ausência de sua confessionalidade. Pois tanto nesse ensino como em nenhum outro, o uso tecnológico poderia ser utilizado de forma meramente superficial, mas sim para que os/as professores/as e estudantes possam mergulhar em um novo mundo cheio de possibilidades interculturais, não somente reproduzindo as aulas tradicionais de outrora, agora, por meios mais desenvolvidos (SANTOS; NASCIMENTO, 2017).

Ainda na opinião de Santos e Nascimento (2017), a formação continuada desses profissionais também é extremamente relevante, considerando suas habilidades frente ao uso real e correto das novas tecnologias. Pois, para que essa ferramenta seja utilizada satisfatoriamente no desenvolvimento do Ensino Religioso, mesmo que a escola seja equipada e atualizada nesse sentido, é preciso que o professor saiba utilizá-la. “Nesse esforço, é preciso investir na relação entre o uso das TICs e a formação do professor de ensino religioso” (SANTOS; NASCIMENTO, 2017, p. 72-73).

Para Souza (2023), o uso das tecnologias no Ensino Religioso pode, por exemplo, permitir que os estudantes se conectem com outras culturas fora dos muros da escola, percebendo a diversidade de concepções sociais, as quais contribuem para a preparação de uma visão mais ampla de mundo entre os estudantes, utilizando as informações e a rapidez de comunicação para melhor compreensão do fenômeno religioso, sem que os limites culturais sejam um impasse, utilizando a liberdade geográfica para maiores interações religiosas, entre outros benefícios.

O Ensino Religioso é uma área de muitas possibilidades e abordagens, e esse componente curricular tem propriedade sobre a valorização da diversidade e do compromisso com a formação do indivíduo na sociedade; eis uma de suas importâncias de estudo e compreensão (FERREIRA; FERNANDES; FERNANDES, 2022, p. 37). Desse modo, o uso das tecnologias em favor do Ensino Religioso atua como forma de desdobramento das práticas pedagógicas e de possibilidades no desenvolvimento da disciplina, bem como sobre seu ensino significativo.

Por fim, considerando que este estudo ainda se encontra em fase de desenvolvimento, bem como a escassez de documentos e bibliografias sobre o referido assunto, as conclusões e resultados ainda se encontram em processo de construção.



4. Considerações finais

Diante de todo um cenário pandêmico e pós-pandêmico, a utilização das novas tecnologias foi significativa para que as atividades cotidianas não parassem completamente em um mundo globalizado, o qual é dependente das múltiplas relações sociais, políticas e econômicas de forma acelerada. Com a pandemia do novo coronavírus e as atividades no “novo normal”, foi possível a utilização ainda mais gradual dessas tecnologias para que muitos segmentos não fossem tão afetados com o isolamento social. Os desafios foram os mais diversos, e no meio educacional não foi diferente. Muito se teve que reinventar entre alunos, pais e professores para que o ensino não parasse face ao distanciamento.

Tornou-se notório que as novas tecnologias têm impactado de forma significativa a educação. Nesse sentido, vale considerar a busca por pesquisas que tenham o objetivo de compreender como essas tecnologias, após o chamado “novo normal”, impactaram também a educação, considerando uma geração que se encontra cada vez mais conectada e, mais precisamente para o alcance do objetivo desta comunicação, como esses instrumentos e sua utilização podem ser favoráveis às atividades na disciplina de Ensino Religioso.

Cumprido destacar que se trata de um momento ainda recente, portanto as compreensões e considerações ainda estão traduzidas de forma parcial. Assim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica entre autores e pesquisadores sobre o assunto, e o que se pôde observar nesse primeiro momento é que as pesquisas ainda se encontram muito escassas. Contudo, considerando a importância do aumento da utilização dessas tecnologias no ambiente educacional, torna-se relevante para a comunidade científica compreender seu uso entre várias vertentes educacionais, neste caso, dentro do Ensino Religioso.

Por fim, a importância sobre a compreensão do novo normal e do aumento do uso das tecnologias e sua utilização em favor do Ensino Religioso são um pontapé inicial para o desenvolvimento de pesquisas futuras, artigos, dissertações e teses que envolvem o referido campo e seus instrumentos de formação, ensino e aprendizagem. Diante desse fato, considerando também o universo dos profissionais que atuam na área, as práticas pedagógicas devem ser sempre observadas sobre como tratar o Ensino Religioso de forma significativa, atual e respeitosa entre alunos e a comunidade escolar, utilizando-se ou não os instrumentos mais desenvolvidos para o ensino.



Referências

ANDREZA, Patricia de Azevedo Ferreira; FERNANDES, Romário Evangelista; FERNANDES, Vanessa de Oliveira. Ensino Religioso e o uso das mídias digitais durante o período pandêmico e pós-pandêmico. *Anais dos Simpósios da ABHR*, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://revistaplura.emnuvens.com.br/anais/article/view/2071>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; RIOS, Míriam Benites. Ressonâncias das tecnologias digitais na educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14, p. 31-45, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11110/7869>. Acesso em: 1 ago. 2023.

FIGUEIREDO, António Dias de. Que futuro para a educação pós-pandemia? Um balanço projetivo. In: CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. *Estado da Educação 2020*. Lisboa: CNE, 2021. p. 252-259. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Dias-DeFigueiredo/publication/358349343_Que_futuro_para_a_educacao_pospandemia_Um_balanco_projetivo/links/61fd01831e98d168d7edc70c/Que-futuro-para-a-educacao-pospandemia-Um-balanco-projetivo.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

KRISHNAMURTHY, Sandeep. The future of business education: A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic. *Journal of Business Research*, v. 117, p. 1-5, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OMS, Organização Mundial da Saúde. *Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia*, mar. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 10 out. 2023.



FREIRE, Daniele Farias Freire; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. O retorno a um “novo normal”: a emergência de um pós-normal em educação? *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S. l.], v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.9771/re.v10i1.37982. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37982>. Acesso em: 3 nov. 2023.

SANTOS, Ivanaldo; NASCIMENTO, Jarbas Vargas. Tecnologias de comunicação e informação na prática docente do professor de ensino religioso. *Revista de Cultura Teológica*, p. 54-77, 2017.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (org.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 19-50.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, Rozelene de. Tecnologia, formação docente e Ensino Religioso escolar: perspectivas, importância e desafios da integração tecnológica no componente curricular de Ensino Religioso. *Revista Contemporânea*, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 5786-5802, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N6-058. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/964>. Acesso em: 20 ago. 2023.



TECNOLOGIA ASSISTIVA E DIREITOS HUMANOS DESENVOLVENDO EMPATIA E COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS NO AMBIENTE ESCOLAR EM PROL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Luciano Rogerio Colombo Sousa¹⁷⁰

Adriana Maria Zamin Sousa¹⁷¹

Resumo: Este trabalho aborda o desenvolvimento e a integração de uma tecnologia vestível com o uso de Arduino Lilypad nas aulas de Ensino Religioso, buscando promover a empatia e a compreensão sobre os desafios enfrentados por deficientes visuais. A atividade foi baseada na premissa de que experiências práticas podem aprofundar o entendimento dos alunos sobre empatia, um conceito central em muitas religiões mundiais. Utilizando um protótipo de tecnologia vestível com sensores e leds luminosos e também programação na plataforma Arduino, os alunos foram imersos em simulações que replicavam a experiência de visão limitada. A metodologia empregada envolveu experiências práticas, discussões em grupo e reflexões individuais, enfatizando a intersecção da tecnologia, empatia e religião. A percepção de que os alunos tiveram uma compreensão significativas sobre as dificuldades dos deficientes visuais e uma apreciação renovada dos ensinamentos religiosos sobre compaixão e compreensão. As conclusões reiteram a importância de abordagens pedagógicas inovadoras no Ensino Religioso e destacam o potencial das tecnologias emergentes, como o Arduino Lilypad, para enriquecer o aprendizado e promover a empatia.

Palavras-chave: Assistiva; Tecnologia; Arduino; Ensino Religioso.

1 Introdução

A sociedade contemporânea tem testemunhado um crescimento significativo no uso de tecnologias inovadoras para fins educacionais. No entanto, quando se trata do Ensino Religioso, muitas vezes, tais avanços são negligenciados, apesar do vasto potencial que oferecem para enriquecer o aprendizado e a experiência dos alunos. Com o objetivo de trazer essa inovação para o contexto do Ensino Religioso e simultaneamente promover a empatia e a compreensão entre os estudantes, este trabalho busca integrar a tecnologia Arduino, mais especificamente o Arduino Lilypad em simulações que replicam a experiência de deficientes visuais.

¹⁷⁰ Graduando em Ciências da Religião pela FURB. Professor orientador de laboratório de tecnologias educacionais da E.E.B Professora Ilza Amaral de Oliveira, cidade de Lages/SC. Contato: lucianorogeriocolombo@gmail.com

¹⁷¹ Mestranda em Educação pela UNIPLAC. Gestora Escolar da E.E.B Professora Ilza Amaral de Oliveira, cidade de Lages/SC. Contato: adrianamariazamin@gmail.com



A proposta é trazer aos alunos uma vivência que os coloque, mesmo que momentaneamente, no lugar de uma pessoa com deficiência visual, para que possam entender, em nível prático e emocional, os desafios enfrentados por esse grupo.

1.1 Objetivos

- Avaliar o potencial do Arduino como ferramenta pedagógica em aulas de Ensino Religioso.
- Promover a empatia entre os estudantes ao permitir que experimentem os desafios vividos por deficientes visuais.
- Refletir sobre os princípios de compaixão e compreensão presentes em diversos ensinamentos religiosos, relacionando-os com a experiência prática proporcionada pela atividade.

1.2 Metodologia:

O trabalho foi conduzido em duas fases. Na primeira, em sala de aula trouxemos como objeto de estudos para alunos do ensino fundamental anos finais o tema valores morais, éticos e espirituais, e como transformar um espaço privilegiado para o desenvolvimento da empatia – a capacidade de se colocar no lugar do outro, sentir e entender o que o outro sente. Em um mundo interconectado e diversificado, a empatia é uma habilidade essencial para promover a tolerância, a compreensão e a coesão social.

Na segunda fase com aulas de Ensino Religioso acontecendo no laboratório de tecnologias educacionais foi criado um protótipo de tecnologia vestível equipada com sensores utilizando o arduino lilypad. Esse protótipo traz avisos por meio de sinal sonoro e luminoso que avisa sobre um obstáculo a um metro do deficiente visual, então simulando a experiência de visão limitada, os alunos testaram o protótipo de tecnologia assistiva, onde eles com uma faixa na altura dos olhos, transitaram em espaços comuns da escola se orientando apenas pelos sons de sinais de obstáculos emitidos pelo protótipo, dessa forma puderam sentir e compreender as limitações e desafios enfrentados por deficientes visuais dentro do ambiente escolar.

1.2.3 Seleção dos Componentes:

- Arduino LilyPad: É uma placa microcontroladora desenvolvida especificamente para integração com tecidos e vestuários, popular em projetos de e-textil, utiliza o microcontrolador ATmega328. Por sua natureza flexível, é frequentemente escolhido para criações de moda tecnológica, como roupas com LEDs interativos. o LilyPad possui "pontos" em torno de sua circunferência que são destinados a serem costurados com linhas condutivas.
- Sensor ultrassônico: O sensor ultrassônico é um dispositivo eletrônico capaz de emitir e receber ondas ultrassônicas. Ao calcular o tempo entre a emissão e o



recebimento do sinal refletido por um objeto, é possível determinar a distância entre o sensor e esse objeto.

- LEDs: O LED para LilyPad é uma pequena luz emissor projetada especificamente para integração em projetos de vestuário e tecidos eletro condutivos. Devido ao seu design compacto e plano, ele pode ser facilmente costurado em roupas ou outros tecidos, permitindo a criação de padrões luminosos ou indicadores em peças de vestuário
- BUZZER: O buzzer é um dispositivo eletrônico capaz de criar um som ou bip quando energizado. Existem dois tipos principais: os buzzers ativos, que geram um som quando alimentados diretamente com corrente, e os buzzers passivos, que necessitam de uma frequência de sinal variável para produzir diferentes tons.
- Bateria de lítio: A bateria de lítio é uma fonte de energia compacta e recarregável frequentemente utilizada para alimentar dispositivos eletrônicos portáteis, incluindo placas Arduino, como o LilyPad. Caracteriza-se por sua alta densidade de energia, o que significa que ela pode armazenar uma quantidade significativa de energia em um volume relativamente pequeno.
- Linha condutiva para arduino: É feita de fibras têxteis que são revestidas ou infundidas com materiais condutores, como prata, cobre ou grafite. É utilizada para conectar componentes eletrônicos, como LEDs, sensores e até microcontroladores, em projetos com arduino lilypad.

Desenvolvimento do Protótipo: Costurado diretamente em um tecido que pode ser inserido em uma peça de roupa, o LilyPad é conectado ao sensor ultrassônico, localizado estrategicamente no peito, utilizando linha condutiva. Além disso, LEDs são posicionados em pontos-chave da jaqueta, como as mangas, e um buzzer é colocado próximo ao ouvido do usuário. Com o auxílio de uma bateria de lítio, ao detectar obstáculos, o sensor ultrassônico ativa os LEDs e o buzzer, alertando o usuário sobre possíveis barreiras em sua trajetória.

Programação: O código foi desenvolvido utilizando a IDE do Arduino, uma plataforma open-source que permite fácil programação e carregamento para a placa LilyPad. O software proporciona um ambiente intuitivo, com bibliotecas pré-existentes, facilitando a programação de componentes específicos, como o sensor ultrassônico. Um aspecto crucial do código é a função que lê os dados do sensor ultrassônico. Esta função mede o tempo que um sinal sonoro emitido pelo sensor leva para atingir um objeto e retornar. Com base nessa leitura, o código estima a distância entre o sensor e o objeto. Se essa distância estiver abaixo de um limite pré-estabelecido (indicando proximidade com um obstáculo), os LEDs são ativados e o buzzer emite um sinal sonoro. O padrão de piscar dos LEDs e a frequência do buzzer variam conforme a proximidade do obstáculo, oferecendo uma indicação mais precisa ao usuário.

Após os alunos participarem da montagem do circuito e da programação do protótipo, e também da simulação com o uso do protótipo, a aula seguiu com as discussões



em grupo e reflexões individuais sobre a experiência. As discussões focaram na conexão entre a experiência prática e os conceitos religiosos de empatia, compaixão e compreensão, e o uso de tecnologia educacional para o aprendizado de Ensino Religioso.

2 Fundamentação teórica

Moran (2007) destaca que "as tecnologias são extensões de nós mesmos e, quanto mais as integramos de maneira significativa, mais se tornam invisíveis e nos permitem focar no essencial: as pessoas e seus processos de comunicação e aprendizagem".

A tecnologia assistiva é um campo amplamente discutido e definido por diversos autores e organizações. Uma das definições mais reconhecidas é aquela proposta pelo Comitê de Ajudas Técnicas da Organização Mundial da Saúde (OMS). "Tecnologia assistiva é um termo usado para se referir aos dispositivos e serviços que têm como objetivo aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência." - Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011).

Seu emprego no ambiente de Ensino Religioso não apenas facilita o acesso a conteúdos e práticas, como também ressignifica e enriquece o processo de aprendizagem, estabelecendo um diálogo entre tradição, modernidade e inclusão. Assim, a inserção consciente e adaptada dessas ferramentas tecnológicas no Ensino Religioso pode ser vista como um passo evolutivo na pedagogia, assegurando que todos, independentemente de suas capacidades físicas ou sensoriais, tenham a oportunidade de se engajar profundamente nos estudos e práticas inclusivas.

Papert (1980) foi um dos pioneiros em identificar o potencial transformador da tecnologia na educação. Em sua visão construtivista, as tecnologias são ferramentas que permitem aos alunos construir e reconstruir o conhecimento de forma ativa. Quando aplicada ao Ensino Religioso, essa abordagem pode permitir que os alunos construam uma compreensão mais profunda e empática de diferentes crenças e tradições.

Assim sendo, a integração da tecnologia no Ensino Religioso, não deve ser vista apenas como um meio de transmitir informações, mas como uma ferramenta que pode transformar a maneira como os alunos se relacionam com o conteúdo e com o mundo ao seu redor.

Dentro do campo das Ciências da Religião, a discussão acerca da inclusão de pessoas com deficiência nos espaços de aprendizado e celebração religiosa tem ganhado destaque. Essa perspectiva inclusiva torna-se ainda mais rica e viável com o auxílio da tecnologia assistiva. Alves (2007), em seu livro "O educador: vida e morte: criação da pedagogia da educação", aborda a educação não apenas como um processo de transmissão de conhecimento, mas também como uma jornada de descoberta de



significados e valores. Para Alves, a empatia, a ética e os valores espirituais são centrais para uma educação verdadeiramente transformadora.

Rubem Alves discute a pedagogia e a formação do educador, refletindo sobre a influência dos valores espirituais e éticos na educação. Mesmo que ele não fale estritamente sobre Ensino Religioso, sua abordagem pode ser bastante enriquecedora para entender a influência desses valores na formação humana.

Castro (2011) diz que a empatia facilmente lembra um sensibilizar emocionalmente por algo fora de si ou por alguém. Como um fazer-se sentir de um sentimento que seja alheio.

O Ensino Religioso, em sua essência, visa promover valores morais, éticos e espirituais, tornando-se um espaço privilegiado para desenvolver a empatia – a capacidade de se colocar no lugar do outro, sentir e entender o que o outro sente. Em um mundo interconectado e diversificado, a empatia é uma habilidade essencial para promover a tolerância, a compreensão e a coesão social.

Ao estudar as diversas expressões de religiosidade, percebe-se o imenso potencial deste campo para promover a alteridade, a empatia e o cuidado. Essas categorias não apenas enriquecem nossa compreensão das religiões, mas também nos oferecem ferramentas para repensar e ressignificar comportamentos que, em muitas vezes, se mostram carentes desses valores essenciais. Assim, ao abordar o Ensino Religioso sob essa ótica, vejo uma oportunidade de oferecer uma abordagem pedagógica renovada, na qual esses princípios são centrais, proporcionando um aprendizado mais profundo e transformador.

Para isso, é importante trabalhar os temas desse componente a partir das categorias de alteridade, empatia e cuidado, que são fundamentais para a educação em direitos humanos e cidadania. Assim, as aulas de Ensino Religioso podem ser um espaço para promover a reflexão crítica e a transformação social, desafiando os padrões de comportamentos que excluem, discriminam ou violam os direitos dos outros. Dessa forma, propõe-se um novo olhar pedagógico para esse componente curricular, que seja mais inclusivo, dialógico e ético.

Segundo o Conselho Indígena Missionário (apud MARKUS, 2007, p. 66).

Tudo isso começa pelo olhar do rosto do outro, prestar a atenção é saber ouvir o outro, olhando em seus olhos, e vendo de perto o seu rosto (alteridade). Não é um olhar superficial, é um olhar de empatia, sentir o que o outro sente, sentir como pensa e vê a vida. Resumindo, é a ética da alteridade da empatia que estabelece relações de respeito ao diferente nas suas diferenças.

O Ensino Religioso, ao longo do tempo, tem sido um espaço crucial para a promoção da empatia, da compreensão mútua e da coexistência harmoniosa entre



diferentes culturas e tradições religiosas. No entanto, os desafios do século XXI, marcados por avanços tecnológicos e a crescente necessidade de inclusão, impõem a necessidade de revisão e reestruturação de metodologias tradicionais de ensino. Neste contexto, a tecnologia assistiva, que tem como objetivo principal promover a inclusão de pessoas com deficiência, surge como uma ferramenta pedagógica promissora.

Associado a isso, o poder das Tecnologias Digitais de Aprendizagem, fundamentadas em teorias construtivistas, como as propostas por Papert (1980), apresentam possibilidades de transformação educacional que permitem uma abordagem mais profunda e empática das tradições religiosas.

Este procurou mostrar como o uso de tecnologia assistiva, em conjunto com metodologias ativas e aprendizagem criativa, podem ser aplicados no Ensino Religioso promovendo não apenas a inclusão, mas também uma compreensão mais holística e empática das diversas tradições e crenças. Através da análise de experiências práticas e fundamentação teórica, buscou-se estabelecer um novo olhar pedagógico para este componente curricular, onde os conceitos de alteridade, empatia, cuidado e tecnologias educacionais são centrais.

3 Resultados e Discussão

Utilizando a tecnologia assistiva como ferramenta de promoção dos direitos humanos, este artigo procurou unir competências tecnológicas e empatia no ambiente escolar, criando uma tecnologia vestível com Arduino LilyPad para indivíduos com deficiência visual. Este dispositivo não apenas visa melhorar a mobilidade desses indivíduos, mas também se posiciona como um exemplo concreto de como a educação tecnológica aliada ao Ensino Religioso pode ser direcionada para solucionar problemas reais, promovendo inclusão e reconhecimento dos direitos de todos. Através desta iniciativa, buscou-se reforçar a empatia entre os estudantes, mostrando a importância da integração e respeito às diferenças, enquanto se desenvolviam habilidades tecnológicas práticas e relevantes.

A integração da tecnologia assistiva no contexto do Ensino Religioso proporcionou uma abordagem prática e tangível sobre valores centrais de empatia, cuidado e respeito ao próximo. Ao utilizar o Arduino LilyPad para desenvolver soluções para indivíduos com deficiência visual, os estudantes não apenas abraçaram a inovação tecnológica, mas também materializaram preceitos de empatia e de servir e auxiliar o próximo. Esta confluência de tecnologia e Ensino Religioso reforça a ideia de que o Ensino Religioso e a inovação podem caminhar juntas, conduzindo a uma compreensão mais profunda e prática do Ensino Religioso na vida cotidiana dos alunos.



5 Considerações Finais

A confluência de tecnologia e Ensino Religioso revelou-se uma abordagem poderosa para educar os alunos sobre a importância dos direitos humanos e a necessidade de inclusão. Ao abordar desafios reais enfrentados por indivíduos com deficiência visual, os alunos puderam compreender a urgência de soluções inclusivas, reforçando o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e empática. A tecnologia assistiva, neste contexto, tornou-se mais do que apenas uma ferramenta: tornou-se um meio de manifestar e vivenciar valores profundamente humanos e religiosos.

Em conclusão, este trabalho ressalta a importância de integrar práticas pedagógicas inovadoras com a profundidade do Ensino Religioso. Através da junção entre inovação tecnológica e valores sagrados, foi possível proporcionar aos alunos uma experiência educacional rica, que não apenas ampliou suas competências técnicas, mas também aprimorou seu senso de empatia, solidariedade e responsabilidade social.

Espera-se que esta abordagem inspire outros educadores a explorar novas formas de ensinar valores universais, utilizando a tecnologia como uma aliada na formação integral dos estudantes.

Referências

ALVES, Rubem. O educador: vida e morte: criação da pedagogia da educação. 11. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2009.

BOFF, Leonardo. Ética da Vida. Petrópolis: Vozes, 2009.

CASTRO, Evanor Daniel de. Uma educação para altertrasncender-ser: a empatia como fundamento pedagógico para o ensino religioso. (2015). Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Teologia Programa de Pós-Graduação Área de Concentração: Educação e Religião, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2011.

CONSELHO INDÍGENA MISSIONÁRIO apud MARKUS, Cledes. A Terra na Perspectiva dos Povos Indígenas. In: CAMARGO; CECCHETTI; OLIVEIRA (orgs), 2007, p. 66.

MORAN, José Manuel. Desafios da comunicação em um mundo de mudanças rápidas. São Paulo: Paulinas, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório mundial sobre a deficiência. São Paulo: SEDPcD, 2011.

PAPERT, Seymour. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. Nova Iorque: Basic Books, 1980.



GT 11: ENSINO RELIGIOSO, CUIDADO ESPIRITUAL E SAÚDE: (RE)DESCOBRINDO CONFLUÊNCIAS

Este GT é transdisciplinar e pretende debater: (a) propostas pertinentes de Ensino Religioso que contribuam para a mitigação das intolerâncias, para o resgate da saúde integral (física, emocional e espiritual) e para o conteúdo terapêutico da imagem e do Imaginário; e (b) experiências renovadoras da Assistência Espiritual/Religiosa em ambientes familiares, de trabalho, escolares, políticos, esportivos, hospitalares e histórico-sociais.

Coordenação:

Dra. Marta Helena Freitas (UCB)

Dr. Carlos André Cavalcanti (CGCR/UEPB)

Me. Naiara Ferraz (UEPB)

Me. Lívia Borges (CONER/DF)

Me. Naiara Ferraz (UEPB)



A CONCEPÇÃO RELIGIOSA DO PAPA FRANCISCO SOBRE O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA

Lucas Costa Monteiro¹⁷²

Resumo: Desde o início da pandemia da Covid-19, em 2020, o Papa Francisco se demonstrou próximo aos que estavam sofrendo com essa doença, seja em seus pronunciamentos discursivos de rotina como nas informalidades do cotidiano e no decorrer da situação pandêmica. O bispo de Roma mostrou uma espiritualidade cristã que reconhece valores universais promissores para ajudar a enfrentar juntos uma crise. O objetivo deste trabalho é mostrar que, diferentemente dos fundamentalismos religiosos que pioram a vida das pessoas e aumentam a frustração da experiência religiosa doentia, o referido líder religioso nos passa um legado de cuidado espiritual que ajuda a desaguar numa vida mais saudável e solidária. A nossa abordagem é de cunho exploratório e analítico sobre os discursos documentados do Papa Francisco, sendo estes materiais a fonte bibliográfica fundamental. Concluímos que o cuidado espiritual de Francisco pode ser citado como referência de liderança religiosa no Ensino Religioso Escolar.

Palavras-chave: Covid-19; Liderança Religiosa; Cuidado Espiritual; Saúde; Solidariedade.

1. Introdução

Este trabalho apresenta o panorama da Covid-19 no período de 2020 a 2022 e pretende explicitar a tessitura social fragilizada por causa da referida crise sanitária, o despreparo das estruturas estatais que não souberam lidar da melhor maneira com tal situação e detecção de uma ausência de líderes religiosos que pudessem oferecer, em seus discursos, um alento espiritual. Assim como a sociedade faz a religião e vice-versa, perceber-se-ão pronunciamentos religiosos, dando destaque principalmente aos cristãos, ligados a posições políticas: uns sendo a favor daquilo que o presidente na época falava e outros contra. Mas os dois lados não sabiam como seria o que viria depois: se iria piorar ou melhorar. Faltou um embasamento religioso condizente com a razão e as ciências da saúde unidos ao cuidado espiritual. Neste panorama, os discursos do Papa Francisco tiveram uma relevância para o cenário religioso da pandemia, tendo como destaque o momento *Urbi et Orbi*, suas catequeses com o tema “curar o mundo”. Utilizaremos a obra “Por dentro da Pandemia: Deus e nossas dores”, de João Décio Passos, como referência sobre o cenário pandêmico e religioso. Outra referência sobre o Ensino Religioso é o livro: “Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental”, organizado por

¹⁷²Doutorando em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco. Professor da Educação básica particular. Contato: lcmveritate@gmail.com



Silveira e Junqueira. Nosso objetivo é mostrar o legado de cuidado espiritual expressado pelo Papa Francisco e sua referência para o cenário religioso como modelo de líder em tempos de crise sanitária mundial.

2. A pandemia da Covid-19

Surgida em 2019, na província chinesa de Wuhan, através de um vírus do tipo *influenza* em forma de coroa, esta doença inicialmente parecia uma gripe forte, podendo se transformar em pneumonia quando maltratada e levar a óbito. Contudo, a surpresa para a humanidade foi a velocidade de infecção e alta letalidade em idosos e grupos de risco, causada pelo Novo Coronavírus. Os principais sintomas eram os mesmos da gripe, mas com alguns agravantes: falta de ar, perda da sensibilidade olfativa (UJVARI, 2020, p. 297).

Parece que a história das epidemias estava se repetindo, conforme os cientistas, pois em 2003 também houve uma SARS (síndrome respiratória aguda grave), possivelmente transmitida pelo consumo de animais silvestres. Quando a província de Wuhan fechou o mercado para o consumo de carnes, a chance de identificar um animal que intermediou isto acabou. A alta infecção levou este vírus, em pouco tempo, para muito longe. Os casos começaram a aparecer em outros países e continentes. As notícias eram as que a humanidade viveu dramaticamente e, alguns países, a duras penas: lockdown de cidades e países, colapso no sistema hospitalar, higienização das mãos, uso de máscaras e isolamento social. Infelizmente o setor da economia teve que ser sacrificado para não aumentar o colapso nos hospitais e seus respectivos leitos de UTI (UJVARI, 2020, p.300-301).

Segundo Birman, a pandemia da Covid-19, provocou efeitos catastróficos devido às múltiplas desconstruções na existência individual e coletiva. Levou a pretensão do ser humano à humilhação, pois o domínio absoluto do mundo, a forma de pensar que o céu é o limite e a certeza sobre o futuro se desvaneceram (BIRMAN, 2021, p. 65).

No Brasil, governado na época pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, a estratégia política foi polêmica, devido ao comportamento do então chefe de Estado, promovendo passeata de moto, manifestações públicas e desrespeitando as instituições em suas declarações públicas, tanto o Supremo Tribunal Federal, quanto o Congresso Nacional, buscando apoio das Forças Armadas para não ser intimidado. Contudo, os que foram ofendidos reagiram prontamente destacando a importância da ordem democrática e a permanência do Estado democrático de direito para o bem da nação brasileira (BIRMAN, 2021, p.61). O cenário de divisão no âmbito político reverberou no campo religioso com seus respectivos líderes e discursos.



3. As lideranças religiosas

No campo religioso brasileiro (fazendo um recorte para o cristianismo) também houve divisões de opinião sobre o fechamento do comércio e das igrejas. Para tamanha catástrofe, obviamente deveria aparecer o culpado espiritual ou ideológico que queira acabar com a fé das pessoas. Os dois não deixam de ser assuntos na seara religiosa.

O pastor midiático e fundador da Igreja Universal do Reino de Deus, Edir Macedo, afirmou que a pandemia não passava de uma tática de Satanás para provocar medo e pavor nas pessoas (PASSOS, 2021, p.17).

Muitos grupos cristãos pensaram que cuidar da espiritualidade significaria abrir os respectivos templos religiosos para os fiéis, mesmo colocando-os em risco de contágio, infecção e morte. Contudo se esqueceram da palavra de Jesus em Jo 10,10 que diz: “O ladrão não vem senão para roubar, sacrificar e fazer perecer. Eu vim para que tenham vida e a tenham em abundância”. Não é possível querer alimentar a fé pondo os fiéis em risco de vida. Uma liderança, sobretudo quem confessa uma fé religiosa, precisa primeiramente ser coerente no ensinamento e manso ao tratar as pessoas, cuidá-las, dando todos os suportes necessários para que a população viva em abundância. Mas, ao contrário, deram ênfase ao lucro. Infelizmente outros líderes buscaram respostas utilizando-se dos fundamentalismos milenaristas e das justificativas medievais (PASSOS, 2020, p.15).

4. O cuidado espiritual do Papa

Quando a Itália declarou estado de emergência, o sumo pontífice iniciou suas mensagens na modalidade online, sempre próximo dos mais sofrendores desta doença. Especificamente, no dia 27 de março, quando o mesmo rezou sozinho na praça de São Pedro, no Vaticano, pelo fim da pandemia num momento chamado “*Urbi et Orbi*”.

O destaque a Francisco deu-se, no proceder deste trabalho, aos seus discursos, sua posição política, religiosa e humana. Analisando suas mensagens, percebe-se que o sumo pontífice possui uma formação religiosa bem sensata, concisa, que une a realidade com a Bíblia, livro sagrado do cristianismo. Sendo um homem moderno, Francisco não viu a pandemia como um castigo divino, como viram outros pontífices, por exemplo, na peste bubônica, ou como pastores oriundos do fundamentalismo milenarista.

Mas foi na concretude do problema, mostrando que a pandemia trouxe à tona as nossas fragilidades, nos pôs num único barco. Os cientistas já avisaram há alguns anos da possibilidade de uma epidemia bem maior do que a gripe asiática, devido às condições que a humanidade estava vivendo nos grandes centros urbanos, o rápido trânsito humano no planeta e a falta de higienização dos alimentos (UJVARI, 2021, p.15).



Vírus muito maiores se instalaram, dentre eles, destaca Francisco, o do egoísmo (FRANCISCO, 2023d). O modelo econômico não responde mais às necessidades de todos. A evolução da tecnologia não diminuiu a miséria e nem fez com que se pensasse numa forma de amenizar as dores do momento. Com sua simplicidade ele se esforçou em se aproximar das pessoas para dar-lhes um alento, até mesmo através de um telefonema. Isto ocorreu quando ligou para um programa de televisão italiana para desejar força neste momento delicado (FRANCISCO, 2023e).

O sistema mostrou-se impotente e incompetente diante da pandemia (Francisco, 2023d). Para sanar o problema da indiferença egoísta, o líder católico destacou em sua homilia na festa da Misericórdia:

Transmite-se a partir da ideia que a vida melhora se vai melhor para mim, que tudo correrá bem se correr bem para mim. Começando daqui, chega-se a selecionar as pessoas, a descartar os pobres, a imolar no altar do progresso quem fica para trás. Esta pandemia, porém, lembra-nos que não há diferenças nem fronteiras entre aqueles que sofrem. Somos todos frágeis, todos iguais, todos preciosos. Oxalá mexa conosco dentro o que está a acontecer: é tempo de remover as desigualdades, sanar a injustiça que mina pela raiz a saúde da humanidade inteira (FRANCISCO, 2023g).

O Bispo de Roma forneceu como saída para a cura da humanidade, uma tomada de consciência a partir de valores que podem ser adotados tanto por cristãos como por outros fiéis de tradições religiosas diferentes e por pessoas de boa vontade. Dentre eles estão alguns que a Doutrina Social da Igreja já formulara e adotara no decorrer da sua história institucional (FRANCISCO, 2023a). Na catequese Fé e dignidade humana, é enfatizado que os fiéis devem trabalhar para curar através de ações que não violem a dignidade humana, e que o individualismo, seja individual ou coletivo, não nos adoça (FRANCISCO, 2023b).

O valor da opção pelos pobres e a fraternidade foram mencionados na terceira catequese com o intuito de conscientizar sobre as injustiças vividas neste momento de crise e curar a sociedade praticando a caridade com os mais necessitados, desprovidos das necessidades básicas, pois todos somos irmãos (FRANCISCO, 2023c). Desta forma, nos desprendemos dos apegos materiais para sermos solidários com quem mais necessita (FRANCISCO, 2023g). Sobre a esperança, Francisco ensina que é uma virtude teológica, cristã, mas que pode ser vivida quando temos um sonho em comum: curar a humanidade. É âncora para o cristianismo porque Jesus Cristo ensinou a partilhar e os seus seguidores devem fazer o mesmo para gerar algo diferente e melhor (FRANCISCO, 2023h).



5. Considerações Finais

Percebemos a riqueza do ensinamento do Papa Francisco sobre a pandemia, e o mais: ele manteve sua postura sóbria e sem pretensão para opinar sobre assuntos do campo da saúde, o que não lhe compete enquanto papa e chefe de Estado. Mas ele propôs, como pastor, um conjunto de princípios éticos e valores religiosos para ajudar na cura da tessitura social da humanidade no período da pandemia da Covid-19. E isso é objeto de conhecimento e pode ser trabalhado em Ensino Religioso como habilidades, especificamente no 7º ano, na faixa etária de 11 a 12 anos (JUNQUEIRA; ITOZ, 2020, p. 90-91).

No currículo do Ensino Religioso no Ensino Fundamental, presente na Base Nacional Curricular Comum, está contido o assunto de lideranças religiosas, com o intuito de mostrar ao discente os valores adotados pelo (a) líder em vida, e o quão fecunda foi sua contribuição na sociedade, pois a realidade de mundo requer uma perspectiva diferenciada dos cidadãos em formação (JUNQUEIRA; ITOZ, 2020, p. 91). Durante esta crise mundial, uma personalidade que teve seu destaque foi o líder católico Papa Francisco. Desde o início da doença, quando ainda não era considerada alarmante para o planeta, ele já estava prestando a sua solidariedade aos doentes e padecidos pelo vírus na China, no início de 2020. Francisco, estando à frente da realidade, percebeu que as fragilidades humanas apareceram porque os valores éticos e religiosos precisavam ser retomados para que, nos diversos setores sociais acontecesse a cura. Portanto, para que o discente perceba que a escola é lugar de processos, aprendizagens sintonizadas com a realidade do mundo, supõe-se que este (a) educando (a) seja um ser planetário e humano no seu modo de existir e pensar (JUNQUEIRA; ITOZ, 2020, p. 92), seguindo exemplos de líderes que fizeram história nas suas atitudes, como é o caso do Papa Francisco.

Referências

BIRMAN, J. O trauma da pandemia do coronavírus: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

FRANCISCO, P. *“Curar o mundo”*: 1. Introdução I Francisco. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/audiences/2020/documents/papa-francesco_20200805_udienza-generale.html>. Acesso em: 16 abr. 2023a.

FRANCISCO, P. *Audiência Geral de 12 de agosto de 2020 - Catequeses “Curar o mundo”*: 2. Fé e dignidade humana | Francisco. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/audiences/2020/documents/papa-francesco_20200812_udienza-generale.html>. Acesso em: 16 nov. 2023b.



FRANCISCO, P. “Curar o mundo”: 3. A opção preferencial pelos pobres e a virtude da caridade | Francisco. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/audiences/2020/documents/papa-francesco_20200819_udienza-generale.html>. Acesso em: 16 abr. 2023c.

FRANCISCO, P. “Urbi et Orbi” - Momento extraordinário de oração presidido pelo Papa Francisco (27 de março de 2020). Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/urbi/documents/papa-francesco_20200327_urbi-et-orbi-epidemia.html>. Acesso em: 16 abr. 2023d.

FRANCISCO, P. *Telefonata in diretta del Santo Padre Francesco alla trasmissione della RAI “A sua immagine”*. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2020/april/documents/papa-francesco_20200410_telefonata-asuaimmagine.html>. Acesso em: 23 abr. 2023e.

FRANCISCO, P. *Homilia da Santa Missa da Divina Misericórdia (19 de abril de 2020)*. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/homilies/2020/documents/papa-francesco_20200419_omelia-divinamisericordia.html>. Acesso em: 23 abr. 2023f.

FRANCISCO, P. “Curar o Mundo”: 5. A solidariedade e a virtude da fé. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/audiences/2020/documents/papa-francesco_20200902_udienza-generale.html>. Acesso em: 16 abr. 2023g.

FRANCISCO, P. *Audiência Geral de 26 de agosto de 2020 - Catequeses “Curar o Mundo”: 4. O destino universal dos bens e a virtude da esperança | Francisco*. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/audiences/2020/documents/papa-francesco_20200826_udienza-generale.html>. Acesso em: 1 nov. 2023h.

JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; Klein, R. (EDS.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2017.

JUNQUEIRA, S.; ITOZ, S. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: *Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 74–92.

PASSOS, J. D. *A pandemia do Coronavírus: onde estamos? Para onde vamos*. São Paulo: Paulinas, 2020.

PASSOS, J. D. *Por dentro da pandemia: Deus e nossas dores*. São Paulo: Paulinas, 2021.

SILVEIRA, E. S. DA; JUNQUEIRA, S. (EDS.). *Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020.

UJVARI, S. C. *História das Epidemias*. São Paulo: Contexto, 2021.



GT 12: ESTADO, PESSOA E ENSINO RELIGIOSO: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE DOCENTES

Este GT reúne estudos, pesquisas e relatos de experiência que versem sobre a formação e atuação de docentes de Ensino Religioso, a partir da experiência do povo judeu sefardita, africano, latino-americano e caribenho: História, antropologia e religiões: Península Ibérica [Espanha e Portugal], África, América Latina e Caribe; Estado, religião e educação: diversidade religiosa, cultural e social; Estado, religião e instituições: Inquisição, missões e poder; Estado, legislação e políticas públicas; Estado, direitos humanos e homotransfobia; historiobiografia: história pessoal e sentido da vida; arte, arquitetura e [r]existência; língua, cultura e religião: estudos linguísticos e literários.

Coordenação:

Dr. Everaldo dos Santos Mendes (ISTEIN e FATAN)

Dra. Hilda Teixeira Souto Santana (PUCPR)

Dr. Edilmar Cardoso Ribeiro (PUC Chile)

Me. José Oliveira de Assis (PUC-Minas)

Me. Marildo de Oliveira Lopes (UFBA)



TEATRO, CINEMA E RELIGIÕES

“O PAGADOR DE PROMESSAS”, DE DIAS GOMES

Everaldo dos Santos Mendes¹⁷³

Resumo: Na década de 1960, Zé do Burro - um sertanejo do interior da Bahia - enfrenta a intransigência da Igreja ao tentar pagar a promessa feita a uma Yalorixá: caso Nicolau [burro] se recupere, promete: [i] dividirá sua terra igualmente entre os mais pobres; [ii] carregará uma cruz, de sua propriedade até a Igreja de Santa Bárbara em Salvador, Bahia, Brasil, onde a oferecerá ao padre local. Partindo de uma perspectiva antropológico-social, investiguei a promessa pendente do ser humano no filme “O Pagador de Promessas”, de Dias Gomes. No marco teórico-metodológico, elegi a pesquisa qualitativa de impostação bibliográfica e documental. Zé e Rosa [esposa] chegam ao templo de madrugada. Padre Olavo – representante da autoridade da religião oficial – recusa-se receber a cruz de Zé, após ouvir deste a razão pela qual a carregou e as circunstâncias de paganismo em que a promessa foi feita, impossibilitando seu cumprimento. Na cidade de Salvador, todos exploram Zé: [i] os candomblecistas, que querem usá-lo como líder contra a discriminação da Igreja; [ii] os jornais sensacionalistas, que transformam a promessa de doação da terra aos pobres em grito pela reforma agrária. Zé insiste em entrar na igreja e recebe apoio dos pobres, que acreditam que ele tem o direito de pagar sua promessa. Instaura-se, assim, uma situação de conflito com Pe. Olavo. Para prevenir a entrada de Zé no espaço litúrgico, a polícia é acionada. Zé morre num confronto entre policiais e manifestantes, que lhe são favoráveis. Por fim, os manifestantes colocam o corpo morto de Zé em cima da cruz e entram à força na igreja.

Palavras-chave: Ensino Religioso; promessa; diversidade cultural, social e religiosa; processos de subjetivação; intersubjetividade.

1. Introdução

Historicamente, a peça “O Pagador de Promessas” - do dramaturgo soteropolitano Alfredo de Freitas Dias Gomes - foi encenada pela primeira vez em São Paulo no Teatro Brasileiro de Comédia - TBC em 1960. No ano de 1962, inspirou um filme homônimo

¹⁷³ Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais — PUC Minas [e Universidade de Coimbra — UC]. Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro — PUC-Rio [e Universidade de Lisboa — UL]. Pós-doutorado em Teologia Ético-social pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná — PUCPR. Pós-doutorado em Teologia Sistemático-pastoral pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro — PUC-Rio. Pós-doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Sergipe — UFS. Diretor do Departamento de Pós-graduação *Stricto Sensu* e do Centro de Formação Continuada de Professores da Faculdade do Maciço de Baturité — FMB. Reitor do Instituto Edith Theresa Hedwig Stein — ISTEIN. Docente do Curso de Pós-graduação em Ciências da Religião: Docência no Ensino Religioso da Pontifícia Universidade Católica do Paraná — PUCPR. E-mail: ies.istein@gmail.com.



peculiar, que venceu o prêmio “Palma de Ouro” no Festival de Cannes. Na narrativa de Dias Gomes, o pacato Zé do Burro - um homem de plalavra e fé, natural dos sertões do estado da Bahia - para cumprir uma promessa, divide o seu sítio com os lavradores pobres e carrega uma cruz no percurso de sete léguas, com o objetivo de depositá-la no interior da “igreja de Santa Bárbara”. Por se tratar de uma promessa feita a Iansã - figura de credence popular, Santa Bárbara [sincretismo religioso], que não participa da hagiografia cristã - Padre Olavo não lhe permite o ingresso no templo, depois de longos dias de espera (Gomes, 2017).

Partindo de uma perspectiva antropológico-social, objetivei investigar a promessa pendente do ser humano no filme “O Pagador de Promessas”, de Dias Gomes. No percurso teórico-metodológico, elegi a pesquisa qualitativa de impositação bibliográfica e documental.

2. Fundamentação teórica

No filme “O Pagador de Promessas”, Zé do Burro obstina-se em permanecer diante da porta da igreja, na esperança de que se convençam de seus propósitos santificados: agradecer a cura de Nicolau - um burro, seu companheiro dileto, que não o largava hora nenhuma do dia ou da noite (MAGALDI, 2017).

Me deixe, Rosa! Não venha pra cá!

Zé do Burro, de faca em punho, recua em direção à igreja. Sobe um ou dois degraus, de costas. O Padre vem por trás e dá uma pancada em seu braço, fazendo com que a faca vá cair no meio da praça. Zé do Burro corre e abaixa-se para apanhá-la. Os policiais aproveitam e caem sobre ele para subjugar-lo. E os capoeiras caem sobre os policiais para defendê-lo. Zé do Burro desaparece na onda humana. Ouve-se um tiro. A multidão se dispersa como num estouro de boiada. Fica apenas Zé do Burro no meio da praça, com as mãos sobre o ventre. Ele dá ainda um passo em direção à igreja e cai morto (GOMES, 2017, p. 153).

Padre Olavo desce os degraus da igreja, em direção ao corpo de Zé do Burro: “Quería encomendar a alma dele...” (GOMES, 2017, p. 153).

Encomendar a quem? Ao Demônio?

O Padre baixa a cabeça e volta ao alto da escada. Bonitão surge na ladeira. Mestre Coca consulta os companheiros com o olhar. Todos compreendem a sua intenção e respondem afirmativamente com a cabeça. Mestre Coca inclina-se diante de Zé do Burro, segurando-o pelos braços, os outros capoeiras se aproximam também e ajudam a carregar o corpo. Colocam-no sobre a cruz, de costas, com os braços estendidos, como um crucificado. Carregam-no assim, como numa padiola, e avançam para a igreja. Bonitão segura Rosa por um braço, tentando levá-la dali. Mas Rosa o repele com um safanão e seguem os capoeiras. Bonitão dá de ombros e



sobe a ladeira. Intimidados, o Padre e o Sacristão recuam, a Beata foge e os capoeiras entram na igreja com a cruz, sobre ela o corpo de Zé do Burro. O Galego, Dedé e Rosa fecham o cortejo. Só Minha Tia permanece em cena. Quando uma trovoadas tremenda desaba sobre a praça (GOMES, 2017, p. 153).

Na escadaria da igreja, cada um de nós - como o indefeso Zé do Burro, desamparado e só num mundo governado por forças que lhe são superiores - tem as suas promessas, vindo a esbarrar pela frente com o Padre Olavo. No filme, “Padre Olavo” não se revela um símbolo de intolerância religiosa, mas de intolerância universal.

Nas palavras de Dias Gomes, Padre Olavo

[...] veste batina, podia vestir farda ou toga. É padre, podia ser dono de um truste. E Zé do Burro, crente do interior da Bahia, podia ter nascido em qualquer parte do mundo, muito embora o sincretismo religioso e o atraso social, que provocam o conflito ético, sejam problemas locais, façam parte de uma realidade brasileira. *O Pagador de Promessas* não é uma peça anticlerical — espero que isso seja entendido [...] (GOMES, 2017, p. 15-16).

No estado da Bahia, Zé do Burro é trucidado não pela Igreja, mas por toda uma organização social, na qual somente o povo das ruas consegue sentir com Zé do Burro e - numa atitude de cuidado [*cura*] - ao seu lado se coloca, inicialmente por empatia [*Einfühlung*] e depois pela conscientização produzida pelo impacto emocional da morte de Zé do Burro. Nas especulações de Edith Stein, a empatia - uma vivência *sui generis* - não se reduz à mera percepção externa; a sua peculiaridade reside na experiência de um “eu” que sente - imediatamente - que está diante de um “tu”, de tal modo que possa dizer “nós” (STEIN, 2005).

Na confissão de Dias Gomes:

O Pagador de Promessas nasceu, principalmente, dessa consciência que tenho de ser explorado e impotente para fazer uso da liberdade que, em princípio, me é concedida. Da luta que travo com a sociedade, quando desejo fazer valer o meu direito de escolha, para seguir o meu próprio caminho e não aquele que ela me impõe. Do conflito interior em que me debato permanentemente, sabendo que o preço da minha sobrevivência é a prostituição total ou parcial. Zé do Burro faz aquilo que eu desejaria fazer — morre para não conceder. Não se prostitui. E sua morte não é inútil, não é um gesto de afirmação individualista, porque dá consciência ao povo, que carrega seu cadáver como bandeira (GOMES, 2017, p. 16-17).

No filme em tela, o ato de invadir o espaço litúrgico católico - dedicado a Santa Bárbara - revela um nítido sentido de vitória popular e destruição de uma engrenagem social da qual a Igreja comunga com o Estado da Bahia. Na História da Bahia, o fenômeno “Guerra de Canudos” ilustra o exposto, principalmente nas romarias [encomendadas] da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos - OFM Cap.



Por definição, Zé do Burro é uma pessoa consciente e livre: “[...] Por definição, apenas [...]” (GOMES, 2017, p. 16.). O Estado é soberano - uso legítimo da força - e a Igreja, às vezes, anuncia o Evangelho calando-se diante das injustiças sociais - “[...] E assim a consciência faz de todos nós covardes [...]” (SHAKESPEARE, *HAMLET*, Ato III, Cena I).

3. Metodologia

No percurso teórico-metodológico, ocorreu-me a ideia de eleger a pesquisa qualitativa de impostação bibliográfica e documental.

4. Resultados e Discussão

No diálogo “Teeteto”, Platão põe a seguinte anedota nos lábios de Sócrates:

Sócrates: Ora, considera o caso de Tales, Teodoro. Enquanto estudava os astros e olhava para cima, caiu num poço. E uma divertida e espirituosa serva trácia zombou dele - dizem - porque mostrava-se tão ansioso por conhecer as coisas do céu que não conseguia ver o que se encontrava ali diante de si sob seus próprios pés [...] (PLATÃO, *Teeteto [ou do conhecimento]*, 174a).

No século XXI, aplica-se a mesma pilhéria às pessoas que pretendem dedicar as suas vidas à práxis de Ensino Religioso. No ano de 1962, “O Pagador de Promessas” - escrito por Dias Gomes - surge como um divisor de águas no universo do cinema nacional. Dirigido por Anselmo Duarte com grande elenco composto por nomes como Dionísio Azevedo, Roberto Ferreira, Geraldo Del Rey, Othon Bastos, Leonardo Villar, Glória Menezes *etc.*, o filme retrata o drama de Zé do Burro e sua labuta para pagar sua promessa, imbricado numa crítica à sociedade contemporânea. No filme em tela, estampa-se que a violência dos opressores - que os faz também desumanizados - não instaura uma outra vocação: a do ser menos. Freire (2018) reflete que a distorção do ser mais e ser menos leva os oprimidos - mais cedo ou mais tarde - a lutarem contra quem os fez menos. No tear do existir, esta luta somente adquire sentido quando os oprimidos - ao buscarem recuperar a sua humanidade - não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornem opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos.

[...] E aí está a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos — libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da liberdade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade”



continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 2018, p. 41-42).

Partindo deste excerto, o partejamento de uma “pedagogia do oprimido” no âmbito do Ensino Religioso só - e somente só - será possível no dia que os oprimidos tomarem consciência e liberdade de que estão em “*conditio inhumana*” (AGAMBEN, 2017, p. 41) de “hospedeiros do opressor”. Permanecendo na dualidade na qual ser é parecer com o opressor, torna-se impossível fazê-lo (FREIRE, 2018). No escrito “Os Condenados da Terra”,

Frantz Fanon observa que “[...] o colonizado é um invejoso [...]” (FANON, 2021, p. 43).

5. Considerações Finais

Na “Poética”, Aristóteles diz que a arte é uma imitação [*mimesis*] da natureza: **a arte recria o princípio criador das coisas**. Na pena de Aristóteles, a “natureza” não é o conjunto das coisas criadas, mas sim o próprio princípio criador de todas as coisas. Na tela do cinema, idaguei-me: como Zé do Burro, quem de nós não tem uma promessa pendente? No palco aberto do mundo, onde pagá-la? Na análise do filme “O Pagador de Promessas”, de Dias Gomes, dei-me conta de que a pedagogia do oprimido - um saber impossível de ser elaborado pelos ferozes opressores - pode ser um dos instrumentos para esta descoberta crítica em Ensino Religioso: “[...] a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização” (FREIRE, 2018, p. 43).

Referências

AGAMBEN, G. *Meios sem fim: notas sobre a política*. Trad. Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

FANON, F. *Os condenados da terra*. Trad. António Massano. 2. ed. Lisboa: Letra Livre, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOMES, D. *O pagador de promessas*. 63. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.



GOMES, D. *O pagador de promessas*. Cinemateca Brasileira. Consultado em 6 de junho de 2014.

MAGALDI, S. Prólogo. In: GOMES, D. *O pagador de promessas*. 63. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

O PAGADOR de promessas. Direção: Anselmo Duarte. Produção: Oswaldo Massaini. Intérpretes: Leonardo Villar; Glória Menezes; Geraldo Del Rey; Norma Bengell; Dionísio Azevedo e outros. Roteiro: Anselmo Duarte; Cinedistri; Lionex Films e Embrafilme, 1962. Rex Filme (95 min.), Son., P&B, 35 mm.

PLATÃO. Teeteto [ou do conhecimento], 174a. In: PLATÃO. *Diálogos I: Teeteto [ou do conhecimento], Sofista [ou do ser], Protágoras [ou sofistas]*. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

SHAKESPEARE, W. Hamlet, Ato III, Cena I. In: SHAKESPEARE, W. *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Trad. Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.

STEIN, E. Sobre el Problema de la Empatía. In: STEIN, E. *Obras completas, II: escritos filosóficos [Etapa fenomenológica: 1915-1920]*. vol. 2. Trad. Constantino Ruiz Garrido e José Luis Caballero Bono. Vitoria: El Carmen; Madrid: Espiritualidad; Burgos: Monte Carmelo, 2005.



LITERATURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

CRÍTICA LITERÁRIA SEFARADI DE BELMONTE – “O MERCADOR DE VENEZA” DE WILLIAM SHAKESPEARE

Péricles Afonseca de Oliveira¹⁷⁴

Resumo: A obra “O Mercador de Veneza” escrita por Shakespeare retrata o intolerante choque social, cultural e religioso entre duas sociedades que conviviam sob rigorosos dogmas, e que ainda hoje é tema delicado e bastante presente nas sociedades modernas do século XXI. A metodologia adotada se pauta numa pesquisa bibliográfica e cinematográfica, na qual se faz mediação entre a época retratada e o leitor contemporâneo. Os materiais e textos literários e das artes, serão objetos de análise, tais como livros e artigos relacionados ao antissemitismo e o estereótipo judeu. Como resultado, a desconfortável obra shakespeariana retrata o personagem Shylock de forma contraditória, tal como a sociedade judaica daquela época era percebida e mitigada.

Palavras-chave: Antissemitismo; Diversidade; Judeus Sefarditas; Literatura.

1. Introdução

Neste estudo, ocorreu-me a ideia de eleger como tema a inclusão social de judeus sefarditas em Portugal na contemporaneidade, a partir da experiência crítico-literária de estudantes portugueses do ensino secundário – autodeclarados judeus provenientes da Península Ibérica - à peça “O Mercador de Veneza” (The Merchant of Venice, 1596), de William Shakespeare.

A consagrada obra “O Mercador de Veneza” (The Merchant of Venice, 1596), escrita pelo poeta, dramaturgo e ator inglês William Shakespeare retrata o intolerante choque social, cultural e religioso entre duas sociedades que conviviam sob rigorosos dogmas. Retratada em Veneza – a mais poderosa e liberal cidade-estado da época, naquela Europa renascentista do século XVI e que ainda hoje é tema delicado e bastante presente nas sociedades modernas do século XXI.

Contudo, outro contexto histórico-literário necessita de estudos que buscam centralizar a versão do oprimido, discutir as narrativas dos personagens subjugados ao doutrinação social vigente naquela época, a saber, os judeus, representados pela figura do personagem Shylock, e de tantos que anonimamente formavam a parte odiada da

¹⁷⁴ Pedagogo pela UNEB, Administrador pela UFRRJ e pós-graduado pela UCP - Universidade Católica de Petrópolis. Professor Auxiliar da Educação Especial no Ensino Fundamental do Município de Rio das Ostras, RJ. Contato: periclestrade@gmail.com



sociedade veneziana, oprimidos e forçosamente “destacados” e marginalizados ante os demais moradores daquela urbe, na famosa obra shakespeariana.

O cenário retratado obrigava por força da lei, que os judeus morassem em áreas delimitadas como na antiga fundição ou nos guetos que iam-se formando pela cidade e “ao anoitecer os portões eram trancados e vigiados pelos cristãos. Durante o dia, todo o homem que precisasse deixar o gueto tinha de usar um chapéu vermelho para que todos soubesse se tratar de um judeu” (SHAKESPEARE, 2017). E ainda os que viviam ou foram refugiados na vila portuguesa de Belmonte, para onde os personagens cristãos Bassanio, Gratiano, Lorenzo, Jessica a cristã nova e finalmente Antônio – o mercador de Veneza, encerram suas participações.

Neste recorte geográfico e fora da ficção, Belmonte estabeleceu uma importante comunidade judaica “herdeira legítima da antiga presença histórica dos judeus sefarditas” (COMUNIDADE JUDAICA DE BELMONTE, 2023), que existe e resiste com suas tradições, desde a época da inquisição portuguesa, preservando muitos dos seus rituais, das suas orações e relações sociais. Ainda hoje, muitos belmontenses “cristãos-novos” conservaram sua fé e cultura judaica por séculos de pressão religiosa e antissemitismo enfrentados e hoje estão plenamente inseridos no convívio social daquela comunidade portuguesa contemporânea.

O trabalho propõe o seguinte objetivo geral: partindo da experiência crítico-literária de estudantes portugueses do ensino secundário - autodeclarados judeus provenientes da Península Ibérica - à peça “O Mercador de Veneza”, investigar a inclusão de judeus sefarditas na sociedade portuguesa contemporânea. E, como objetivos específicos: I) discutir a questão políticoreligiosa do povo judeu sefardita no século XVI; II) identificar o problema social posto em cena na peça de teatro “O Mercador de Veneza”, de William Shakespeare e; III) refletir sobre o fenômeno da intersubjetividade em literatura, educação e diversidade, imbricado na tradição e em novas perspectivas estético-culturais.

2. Fundamentação teórica

A pesquisa pretende estudar não somente o antissemitismo, termo cunhado desde o século XIII, na obra de William Shakespeare que se passa em grande parte em Veneza, cidade italiana, como também em Belmonte, em Portugal. Sob visão histórica-literária, abordando inclusive questões sobre a educação e a diversidade étnica, especialmente dos judeus sefarditas, com uma crítica literária contemporânea.

Para aprofundar o entendimento sobre a obra e o seu contexto histórico-literário, a leitura e análise crítica do tema proposto realiza-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, com destaque para Anita Novinsky (2012), Everaldo Mendes (2020);



(Hannah Arendt (2010; 2012), Daniel Souza (2012), Jacques Le Goff (2004; 2016), Roger Chartier (2017), Sandra Pesavento (2003; 2012) e Silvio Paradiso (2012).

A pesquisa no contexto sefaradi, busca reconhecer a posição do oprimido e que suas necessidades culturais e religiosas sejam respeitadas, porque apesar do personagem judeu Shylock não ser alguém real, isto não o desqualifica do seu significado real e das condições a que eram submetidos os judeus naquela época.

Como defende Roger Chartier (2017), a literatura permite a existência de um passado irreal ou não, no aprofundamento da diversidade das questões sociais. Assim sendo, a ficção não pretende depender de fatos históricos para trazer à discussão questões existenciais e históricas.

Ainda que a obra de Shakespeare tenha sido elaborada como entretenimento teatral, os sujeitos da história se misturam com a realidade. A peça é “caracterizada como uma obra renascentista, provida de nobres, damas, romances e segredos. Parte de seu efeito cômico é obtido a partir de confusões, como trocas de objetos importantes e de identidades, instrumento comum no teatro elisabetano da época” (SOUZA, 2012, p. 22).

3. Metodologia

A metodologia adotada seguindo as proximidades dos estudos comparados da literatura, é uma pesquisa bibliográfica e cinematográfica, na qual se faz mediação entre a época retratada e o leitor contemporâneo. Os materiais e textos literários e das artes, serão objetos de análise, tais como livros e artigos relacionados ao antissemitismo e o estereótipo judeu demonstrado na obra “O Mercado de Veneza”.

Como resultado, a desconfortável obra shakespeariana retrata o personagem Shylock de forma contraditória, tal como a sociedade judaica daquela época era percebida e mitigada. Apesar das transformações econômicas e religiosas que efervesciam na Europa do século XVI, o povo judeu era considerado como “mal absoluto”. O preconceito e a hostilidade estavam banalizados e instituídos pela sociedade veneziana, e por conseguinte, por toda a Europa da Idade Moderna.

4. Resultados e Discussão

Tendo em vista a importância da reflexão da obra de Shakespeare “O Mercador de Veneza” e sua correlação histórica com o povo judeu, notadamente os que se refugiaram para Sefardi ou Sefarad, isto é, para a Península Ibérica, e que lá se estabeleceram desde então. Uma comunidade judaica resistiu, se enraizou e tem voz. Esta pesquisa pretende evocar os sujeitos da história social a experienciar a obra shakespeariana, com grupos de



estudantes belmontenses da educação secundária, submetendo a obra “O Mercador de Veneza” a uma crítica literária sefaradi.

A filósofa judia Hannah Arendt, reflete essa questão que envolve a hostilidade e pré-julgamento contra o povo judeu, visto que a tristeza de Shylock simbolizava a diversão e o deleite daqueles espectadores que o julgavam. Ademais, “O Mercador de Veneza” dialoga com o antissemitismo de sua época e que foi maciçamente introduzido na cultura ocidental pelas igrejas Católicas e Protestantes, cada uma evocando para si, a condição de genuinamente puras e corretas e legítimas disseminadoras do antijudaísmo. A historiadora polonesa, radicada no Brasil, Anita Waingort Novinsky, desenvolveu um importante estudo que revelou as origens judaicas do Brasil, que assim como na Europa, apontava as perseguições da inquisição contra o povo judeu sefaraditas, notadamente.

A pesquisa ainda representará para a minha história, um resgate e um regresso às origens de minha família, que na condição de fugitivos de Sefaradi, no final do século XVII, chegaram ao Brasil esperançosos em reconstruir nossos laços, tradições e costumes; e ainda assim, foram perseguidos por uma inquisição brasileira, especialmente criada para esse intuito.

5. Considerações Finais

A envolvente obra de Shakespeare chega a seu desfecho com a assombrosa sentença a que Shylock é submetido. A cômica veneziana concorda em permitir a cobrança e o pagamento da dívida requerida, contudo sob condições surreais; ainda que o mérito do envolvido no julgamento seja questionável, a ultrajante condição a que o judeu é submetido, a sujeição física imposta e a imperativa determinação de conversão ao cristianismo, releva o pensamento e o desejo de aniquilação daquela sociedade dominante. Fora do contexto artístico da obra, tal situação reflete no mundo real, séculos de perseguição e intolerância ao povo judeu, evidenciado em seu mais torpe ápice ocorrido entre os anos 1933 a 1945: o Holocausto, também conhecido como Shoá.

O último ato demonstra que o maior erro de Shylock, para o autor, na verdade não foi a usura, ou a perversidade e frieza do personagem, mas sim o fato de ter nascido judeu.

A obra de Shakespeare é considerada uma comédia, dado os modos como o judeu Shylock é ridicularizado e alvo de zombaria por parte da plateia, puro reflexo e desejo proposital do autor e “para fazer rir” com o infortúnio do personagem, que na realidade é o fio condutor a todos os demais personagens e dá nome à obra.

A história criada por Shakespeare traz grandes temas da diversidade e reflexões existências, é valioso objeto de estudo nos mais diversos campos acadêmicos: das ciências políticas, da filosofia, da ética, do direito, da legislação, do ordenamento jurídico, dos



diversos códigos sociais, culturais e religiosos estabelecidos para o funcionamento da sociedade humana.

Referências

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 11. ed. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDDT, Hannah. *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LE GOFF, Jacques. *A bolsa e a vida: economia e religião na Idade Média*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MENDES, Everaldo dos Santos. *O Estado em Edith Stein: uma reflexão onto-teológico-política da “comunidade estatal” na contemporaneidade*. 2020. 614 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

O MERCADOR DE VENEZA. Direção: Michael Radford. Produção: Barry Navidi, Cary Brokaw, Michael Cowan e Jason Piette. EUA: Sony Pictures Classics, 2004.

NOVINSKY, Anita Waingort. *A Inquisição*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PARADISO, Silvio. *A imagem do judeu na literatura britânica: Shylock, Barrabás e Fagin*. Diálogos & Saberes. Mandaguari, 2012.

PESAVENTO, Sandra. *O mundo como texto: leituras da História e da Literatura, História da Educação*. Pelotas, 2003.

PESAVENTO, Sandra. *História & história cultural*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SHAKESPEARE, William. *O Mercador de Veneza*. In: SHAKESPEARE, William. *Grandes obras de Shakespeare: comédias*. Tradução: Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

SOUZA, Daniel. *Identidade religiosa em O Mercador de Veneza, de William Shakespeare*. Curitiba: Via Teológica, 2012.



GT 13 - ESPIRITUALIDADES, DIREITOS HUMANOS E DA TERRA: TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES DE/EM RESISTÊNCIA

Este GT acolhe estudos, pesquisas e relatos de experiências, que socializam e discutem concepções e práticas formativas, que abordam e visibilizam toda forma de negação aos direitos humanos e da terra; saberes, espiritualidades e identidades historicamente marginalizados; banalização da vida e morte, cujos territórios e territorialidades r- existem em concepções e práticas epistemológicas de enfrentamento a todo tipo de discriminação, intolerância e violência nos contextos social, religioso e educacional.

Coordenação:

Dra. Lílian Blanck de Oliveira (FURB)

Dr. José Mário Méndez Méndez (UNA/Costa Rica)

Dra. Cecília Leme Garcéz (UNA/Costa Rica)

Dra. Geórgia Fontoura (FURB)

Me. Djanna Fontanive (SME/Rio do Sul)



A IGREJA E O MUNDO DO TRABALHO DESAFIOS DE UMA PASTORAL DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS

Jardel Neves Lopes¹⁷⁵

Resumo: A relação da Igreja com o mundo do trabalho sempre foi, de algum modo, muito próxima. Mas, como o surgimento da Encíclica *Rerum Novarum*, do Papa Leão XIII, em 1891, frente ao contexto industrial e as consequências geradas para os trabalhadores, corroborou para uma estreita relação entre a Igreja e mundo do trabalho, bem como influenciou a constituição de direitos trabalhistas e organização de movimentos dos trabalhadores. Todavia, com o passar dos anos, sobretudo neste novo milênio, ocorreu um distanciamento desta dessa aproximação. No entanto há uma rica contribuição da Igreja, sobretudo a partir dos documentos que estrutura a Doutrina Social da Igreja e estimula a criação de organizações pastorais e sociais que pautam a organização, defesa e promoção da classe trabalhadora. Portanto, o presente trabalho se trata de análise da realidade a partir leituras de autores das ciências sociais e de documentos da Igreja Católica e duas pastorais pertinentes ao tema.

Palavras-chave: Mundo do trabalho; Igreja; Pastoral.

1. Problemática

As mudanças ocorridas no *mundo do trabalho* têm impactado a classe trabalhadora mais pobre que sofre com a *precarização do trabalho*. Trata-se de avanços tecnológicos que interferem na reestruturação produtiva, nas relações de trabalho e nos direitos trabalhistas. Historicamente, a Igreja tem um compromisso com o mundo do trabalho, que nos leva perguntar hoje: qual a contribuição da Igreja para as questões que envolvem a classe trabalhadora?

Apesar da vasta literatura da Doutrina Social da Igreja, importantes experiências pastorais em diversos aspectos e os desafios das questões sociais do mundo do trabalho, a temática do “trabalho” sofreu um distanciamento das pautas da Ação Evangelizadora na Igreja do Brasil, bem como na eclesiologia pastoral da Igreja Universal, sobretudo a partir dos anos 2000. Concomitantemente, houve redução da ação pastoral da Igreja no mundo do trabalho.

Muito embora o Papa Francisco tenha feito um esforço em recolocar o “trabalho” na pauta da Igreja, na esteira das grandes linhas do seu magistério, o eco dessas insurgências não tem repercutido pastoralmente com muita força no interno da Igreja no

¹⁷⁵ Doutorando em Teologia, PUCPR. Contato: jardel.lobes.puc@gmail.com



Brasil. Nota-se isso pela pouca preocupação e orientação pastoral nos documentos da Igreja e a minúscula adesão às pastorais que atuam com missão específica no mundo do trabalho.

Também na esfera da teologia acadêmica pouco se produz na perspectiva de uma teologia do trabalho, mesmo quando se pretende discutir sobre a “Igreja dos pobres”, a opção preferencial pelos pobres ou a multidisciplinaridade da teologia. Não seria exagero afirmar que esta é uma unidade fundamental para colaborar na promoção de uma sociedade justa e solidária; uma tarefa iminente na ciência teológica que corrobora as transformações sociais e culturais.

O Papa Francisco diz que “sempre houve uma amizade entre a Igreja e o trabalho, a partir de Jesus trabalhador”¹⁷⁶. Portanto, cabe analisar a relação da Igreja com o mundo do trabalho a partir dos documentos, refletir por que ela tem se distanciado do mundo do trabalho, promovendo uma aproximação entre ecologia e trabalho e apontar caminhos pastorais de reaproximação da Igreja e o mundo do trabalho.

2. Fundamentação Teórica

A cada 10 empregos, 8 são informais (IBGE, publicado em 30/11/2021). Além do desemprego, a *subutilização* é mais um fator que afeta a classe trabalhadora, juntamente com os *desalentados*. São pessoas que desistiram de buscar emprego, mas estão disponíveis e aceitam caso lhes forneçam. Também ampliou a *informalidade*, a terceirização e a flexibilização da força de trabalho com as jornadas intermitentes. Se, por um lado, percebe-se um conjunto de fatores que interferem no acesso e na qualidade do trabalho, por outro, emerge a tendência de *uberização* do trabalho (ANTUNES, 2018, p.55). Para o sociólogo César Sanson, se trata de uma “ofensiva sem precedentes do capital frente ao trabalho” (SANSON, 2020, p. 53), que implica diretamente na desregulamentação, submissão ao mercado e relações de trabalho individualizadas.

Em 2021, celebrou-se os 130 anos da Encíclica *Rerum Novarum*, do Papa Leão XIII, em 1891, sobre a condição dos operários, na qual a igreja assume o lado dos trabalhadores em meio ao conflito capital-trabalho, no contexto da Revolução Industrial. Nesse contexto, surgiram vários movimentos na Igreja, com ação direta voltada para a classe trabalhadora – sobretudo o operariado.

O Papa São João Paulo II, em sua Encíclica *Laborem Exercens*, em comemoração do 90º aniversário da *Rerum Novarum*, em 1981, apresenta o trabalho como “chave da questão social” (LE, 1981, nº 3). Destacou as situações sociais concretas e defende a

¹⁷⁶ Visita pastoral do Papa Francisco a Gênova. Encontro com o mundo do trabalho. Fábrica Ilva de Cornigliano. Sábado, 27 de maio de 2017.



subordinação da propriedade privada ao uso comum, à destinação universal dos bens (LE 15). Além de fortalecer o direito à associação (sindical) e à greve (LE 20), também evidencia uma *espiritualidade do trabalho* ao apresentar Jesus como *homem do trabalho*, que pertence ao *mundo do trabalho* (LANGER, 2021, p. 2).

Ao celebrar os 100 anos da Encíclica *Rerum Novarum*, em 1991, a Igreja no Brasil, escolheu a problemática do mundo do trabalho como tema da Campanha da Fraternidade. Reafirmou que *o trabalho é o centro, tanto na vida de cada pessoa, de cada família, como na organização e funcionamento de toda a sociedade* (CNBB, 1991, nº 3). Neste mesmo ano, inaugurou-se a 1ª Semana Social Brasileira, com o tema *Mundo do Trabalho: desafios e perspectivas*.

Para André Langer, isso se deve ao Papa Francisco: após um tempo de relativo esquecimento na vida da Igreja, o tema do trabalho parece conhecer uma nova primavera com o Papa Francisco (LANGER, 2021, p. 5). As Diretrizes da Igreja no Brasil, 2019-2023, destacam a preocupação com o mundo do trabalho dentre as questões centrais do mundo urbano (CNBB, 2019, nº 30 e 106).

As Diretrizes da Ação Evangelizadora da Igreja no Brasil, para o período de 2019-2023, destacam a preocupação com o mundo do trabalho dentre as questões centrais do mundo urbano e afirma que,

ao contemplar as cidades com inúmeros desafios, o olhar dos discípulos missionários identifica, de imediato, muitas formas de sofrimento, dentre as quais, a pobreza, o desemprego, as condições precárias de trabalho e habitação, a devastação ambiental, a falta de saneamento básico e espaços de convivência, a violência e a solidão. (CNBB, 2019, nº 30).

A evangelização, chamada a olhar os desafios da sociedade urbanizada, não pode ficar alheia às condições dos trabalhadores e das trabalhadoras, diante do desemprego, da informalidade, da uberização, da exploração e até mesmo das situações análogas à escravidão.

Portanto, o documento da Igreja diz que:

a evangelização do mundo urbano não pode prescindir da questão do trabalho. 'O trabalho humano é uma chave, provavelmente a chave essencial, de toda questão social' (Laborem Exercens, nº 3). A solidariedade com quem sofre as consequências do desemprego e do trabalho precário, é, pois, uma expressão importante de caridade, devendo se manifestar pela atuação organizada dos cristãos leigos e leigas. (CNBB, 2019, nº106).

A CNBB chama atenção, também, para o esvaziamento dos valores do trabalho na sociedade capitalista, individualista e sem consciência. O trabalho, neste caso, é visto predominantemente como meio de se conseguir renda, desprovido de ética, de função social e até mesmo de realização pessoal. Vive-se e trabalha-se, quando se consegue, de



modo alienado, sem subjetividade significativa, finalmente sem espiritualidade (CNBB, 2019, nº 63).

Por isso, a Igreja reconhece que deve ser “a voz dos que clamam por vida digna. (...) Terra, trabalho e teto são as três palavras-chave, expressão das preocupações centrais do Papa Francisco com a situação dos excluídos do mundo contemporâneo” (CNBB, 2019, nº185).

Em síntese, o apelo do Papa Francisco, juntamente com o esforço de dar atenção ao mundo do trabalho, traz perspectivas. Apesar dos diversos documentos e posicionamentos da Igreja institucional sobre o mundo do trabalho, a realidade ainda representa um desafio para a evangelização no Brasil, para ver o trabalho para além de uma “questão social”, mas como parte da vida. E, portanto, como teologia e espiritualidade cristã.

3. Conclusões

Por fim, o conflito capital-trabalho estabelecido na sociedade industrial, tão bem discorrido por São João Paulo II na Carta Encíclica *Laborem Exercens* (1981), foi agravado pelo contexto da pandemia com novos paradigmas – plataformas digitais, *home office*, etc. Essa realidade questiona a ética político-social, pois, está-se diante de dramas, outrora vencidos, como a fome e a escravidão moderna.

É evidente que esse conflito continua facilitado pelo mundo da política, que serve ao capital com os recursos públicos e ignora o direito dos povos e a condição de miséria. Cabe aqui o que diz a *Laborem Exercens* sobre o conflito capital-trabalho: “transformou-se na luta de classe programada, conduzida com métodos não apenas ideológicos, mas também e sobretudo políticos” (nº 11). Diante disso, o Evangelho e o acúmulo de reflexões do “Ensino Social da Igreja” interpelam a construir, e fortalecer, as relações entre fé e política, para resolver as “causas estruturais da pobreza” (*Evangelii Gaudium*, nº 188).

Dentre as experiências pastorais que ainda hoje possuem atuação direta no mundo do trabalho em seus diversos campos, destaca-se a Pastoral Operária, Comissão Pastoral da Terra, Conselho Pastoral dos Pescadores, Movimento dos Trabalhadores Cristãos, Juventude Operária Católica, dentre outras congregações.

Outro aspecto importante, que se torna um desafio, na ação das pastorais do mundo do trabalho é a conexão do trabalho com a ecologia integral. O Papa Francisco diz que em qualquer abordagem de ecologia integral que não exclua o ser humano, é indispensável incluir o valor do trabalho (*Laudato Si*, 124).

Está evidente que o Magistério do Papa Francisco abre espaços de diálogo com a sociedade contemporânea e, com isso, coloca *grandes questões sociais*, dentre elas o



trabalho, na pauta da Igreja. Portanto, se torna urgente iniciativas de fortalecimento das pastorais e movimentos que atuam em diálogo com o mundo do trabalho, a serviço da classe trabalhadora.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 1 Ed. São Paulo, Boitempo, 2018.

CNBB, *Conferência Nacional dos Bispos do Brasil*. Documento 109, Brasília, CNBB, 2019.

FRANCISCO, Papa. Carta Encíclica *Laudado Si*. Sobre o cuidado da casa comum. Brasília, CNBB, 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA: Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio Contínua (PNAD). Terceiro Trimestre 2021. Brasília: Online, Publicado em 30/11/2021. Trimestral. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2021_3tri.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

JOÃO PAULO II. (1981). *Laborem Exercens*. Sobre o trabalho humano. Petrópolis-RJ: Vozes.

LANGER, André. O trabalho humano no magistério do Papa Francisco. *Cadernos IHU Ideias*, São Leopoldo-RS, v. 19, ed. 324, 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/324cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

SANSON, César. *O mundo do trabalho no contexto da pandemia*. Onde estamos e para onde vamos? 6ª Semana Social Brasileira. Coleção Mutirão de Formação, online, ano 2020, caderno 4, p. 51-57. Disponível em: <https://ssb.org.br/app/uploads/2020/12/CADERNO-4.pdf>. Acesso em: 12/02/2022.



IDENTIDADE PALESTINA E SEUS ASPECTOS RELIGIOSOS UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA

Sarah Silva de Lima¹⁷⁷

Resumo: A região da Palestina é berço das três maiores religiões monoteístas: Cristianismo, Islamismo e Judaísmo. Estas fazem parte de sua história e trazem o tom da luta pela identidade e autodeterminação de suas terras. Esta pesquisa procura explorar como a religião e a resistência palestina podem e devem ser abordadas em sala de aula, promovendo uma compreensão mais profunda e sensível sobre a causa palestina, identificando abordagens pedagógicas que contemplem a dimensão e importância da causa. A partir do reconhecimento das lacunas existentes em sala de aula e entre os materiais didáticos, propõe explorar métodos de abordagens que promovam a intersecção entre a religião e a resistência palestina. Utilizando da revisão bibliográfica e análise crítica, propõe espaços de diálogos sobre o tema dentro do espaço escolar.

Palavras-chave: Palestina; Identidade; Religião; Abordagens pedagógicas; Ensino.

1. Introdução

A Palestina tem testemunhado décadas de conflito e luta pela sua autodeterminação e soberania. Luta esta que remonta ao início do século XX, quando suas fronteiras foram redesenhadas. A religião constitui um dos aspectos mais sensíveis do conflito, sendo um território historicamente importante para o Judaísmo, Cristianismo e Islamismo, onde não apenas disputas territoriais se manifestam, mas também religiosas e culturais.

A religião está enraizada na identidade e no território do povo Palestino. Esta dimensão se apresenta multifacetada e complexa. Podemos identificar raízes históricas, marcadas por eventos narrados em livros sagrados que criam uma grande teia de conexões religiosas e reivindicações territoriais. A Terra Santa, compreendendo locais sagrados como a Cidade Velha de Jerusalém, a Mesquita Al-Aqsa, o Muro das Lamentações e a Igreja do Santo Sepulcro, ultrapassam o espaço físico e adquirem uma significância espiritual profunda para milhões de pessoas em todo o mundo. Os símbolos que envolvem a resistência Palestina ultrapassam os limites visuais, incorporam esferas culturais e, principalmente, religiosas. Estes elementos assumem uma importante conexão com a identidade Palestina, onde a fé desempenha um papel central na relação entre o povo

¹⁷⁷ Graduanda em Ciências da Religião. Universidade Católica de Pernambuco. Contato: sarahlimacre@gmail.com



palestino e seu território. Através de narrativas religiosas, reafirmam sua herança sobre a terra.

2. Fundamentação teórica

O conflito entre Israel e Palestina é uma disputa complexa e de longa data, que envolve dois grupos étnicos e culturais distintos, onde podemos encontrar fenômenos religiosos na forma de base do conflito e também como papel fundamental na construção da resistência Palestina. Embora tenham havido algumas tentativas de negociações de paz, essas questões marcam a contemporaneidade.

Esses conflitos mantêm-se afastados da sala de aula. O ensino tradicional, ainda enraizado em uma visão eurocêntrica, promove uma verdadeira invisibilização de conflitos que vão para além deste território. O ensino religioso, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como parâmetro a valorização do pluralismo e da diversidade cultural presentes na sociedade. Na educação básica, cabe também a esta disciplina trazer à tona esses conflitos que, para muitos, são esquecidos. Por mais que estejamos cada vez mais conectados pelas redes, esses grupos e suas necessidades permanecem marginalizados, e a escola deve ser um espaço crítico e de diálogo para temas sensíveis como esses, assim como apontou Aguiar (2010). Se, por um lado, as novas tecnologias presentes na sociedade capitalista colocam cada vez mais em questão a importância da imagem em nosso tempo, por outro, a educação contemporânea tem nos indicado a necessidade de buscar novas alternativas para despertar nos alunos a motivação e o desejo de aprender. Diante de todas essas metamorfoses, é preciso que a escola se transforme e possibilite ao aluno interagir com esses meios, além de dispor de recursos e estratégias diferenciadas que possam atraí-los (AGUIAR, 2010, p. 1-2).

Não apenas fomentar a compreensão cultural, mas também promover o diálogo sobre valores essenciais, como a solidariedade, e estabelecer a profundidade da manifestação do fenômeno religioso, analisando seus antecedentes e consequências.

3. Metodologia

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é de caráter qualitativo, introduzindo a pesquisa bibliográfica como aporte principal. A pesquisa foi guiada por uma análise sistemática de diversos autores para compreender a dimensão do objeto estudado, concentrando-se em realçar e utilizar como base a contribuição de especialistas em religião e identidade, sempre a partir de uma abordagem crítica.



4. Resultados e Discussão

A pesquisa apresentou a importância de abordar a temática de maneira eficaz, respeitando a dimensão da diversidade, levando os alunos a compreenderem a complexidade da Palestina, revelando que a religião exerce um ponto central na construção da identidade e na resistência do povo palestino. As conexões profundas entre as três principais religiões abraâmicas foram exploradas de maneira que fosse possível compreender as raízes do conflito e os caminhos para sua superação, abordando as diferentes perspectivas e complexidades. Além de promover o diálogo e a tolerância. Este conflito, quando é retratado em sala, frequentemente é explorado de maneira que não compreendem o caráter religioso do conflito, de forma desconectada e distante, como aponta Gerhard (2012, p. 13).

A fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação das disciplinas na escola, e tem sido danosa para a educação. Até mesmo no contexto de uma dada disciplina o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa. O resultado da fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

Ao levar a questão palestina e sua relação com a religião para o ambiente educacional, abre-se a possibilidade de explorar temas complexos e sensíveis, desafiando também estereótipos e conceitos pré-estabelecidos por parte dos estudantes. A sala de aula deve oferecer um espaço seguro para discutir e analisar as origens, as narrativas e as implicações religiosas da questão palestina, permitindo que os alunos explorem as conexões entre a fé e a identidade do conflito. A questão palestina é um dos conflitos mais duradouros e intrincados da história contemporânea. Conhecer essa questão permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda das complexidades geopolíticas e culturais que moldam o mundo atual. Analisar argumentos e formar opiniões fundamentadas sobre um tópico tão complexo desenvolve habilidades de pensamento crítico e análise, além de compreender a riqueza cultural e a diversidade do Oriente Médio. Souza (2013) afirma que:

Espera-se conseguir no decorrer do ano letivo formar crianças e jovens que reconheçam a grande diversidade que existe em nosso país, respeitar essa diversidade seja ela religiosa, étnica, de gênero, política, cultural. Todos passam pela escola, índios, negros, brancos, ricos, pobres, trabalhadores, a escola pública, principalmente, é o encontro das diferenças e não razão para conflitos, preconceitos e discriminações.

O entendimento desses componentes religiosos na dinâmica da identidade Palestina amplia o campo das conversas no âmbito contemporâneo, desvendando o encontro entre o domínio sagrado e político nessa batalha ininterrupta. Esta análise profunda dos símbolos e suas conexões proporciona um panorama mais completo das



motivações, obstáculos e esperanças que guiam o movimento de resistência deste povo, ao mesmo tempo que convida a refletir sobre suas implicações.

A partir da análise e conhecimento dos símbolos da resistência Palestina, será possível compreender o profundo papel dos aspectos religiosos na resistência palestina e o quanto estes influenciam a identidade e a luta política em um chamado unificado por justiça e soberania.

5. Considerações Finais

Como enfatizado por Souza (2013), a educação desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos que respeitam a diversidade e reconhecem a importância da coexistência pacífica. Ao compreender e analisar os símbolos da resistência palestina, os alunos podem apreciar a influência profunda dos elementos religiosos na luta do povo palestino por justiça e soberania. O estudo desses símbolos não apenas aprofunda a compreensão da complexa paisagem do Oriente Médio, mas também capacita os estudantes a se tornarem cidadãos informados, engajados e comprometidos com a promoção de uma paz duradoura.

Referências

AGUIAR, S. de M. A Imagem na Sala de Aula. *Educativa*. Goiânia, v. 13, n. 2, p. 323-335, jul./dez. 2010.

APARECIDO DE ALMEIDA, Flávio. A Importância do Ensino Religioso para a Formação Humana do Educando. *In: APARECIDO DE ALMEIDA, Flávio. Ciência das Religiões e Ensino Religioso: revisões, reflexões e transdisciplinaridade em pesquisa*. [S. l.]: Editora Científica Digital, 2023. p. 61-66. ISBN 9786553603783. Disponível em: <https://doi.org/10.37885/230613429>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CHEMÉRIS, H. G. S. Os principais motivos que geraram os conflitos entre israelenses e árabes na Palestina (1897-1948). PUC-RS. Porto Alegre, 2002.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 1997.

GERHARD, A.C.; ROCHA FILHO, J. B. (2012). A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio. *Investigações em Ensino de Ciências* – V17(1), p. 125-145, 2012.

REDDER DA SILVA BARBOSA, Karla de Cássia. O Ensino Religioso: Sua Importância na Educação Básica. *Totum*, v. 4, n. 2, p. 137-140, 2017.



ROSTIROLLA, Augusto; *et al.* Importância do Ensino Religioso nas Escolas: O paradoxo existente entre o Estado laico e o Ensino Religioso. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 2, p. 883-891, 27 abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i2.920>. Acesso em: 18 ago. 2023.



A RESISTÊNCIA TUPINIKIM E A ESPIRITUALIDADE DOS TAMBORES

David Mesquiati de Oliveira¹⁷⁸

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES)

Resumo: O texto discute a resistência cultural dos Tupinikim, um povo indígena que faz parte da nação Tupi-Guarani, e sua relação assimétrica com os “bárbaros brancos”. Destaca como os Tupinikim resistiram e sobreviveram aos invasores europeus, reconstruindo mundos povoados e empoderados por espíritos. Através da luta por territorialidade movida pela música e pela dança, os Tupinikim ressignificaram sua realidade e mantiveram-se como comunidade. Põe em relevo a importância de resgatar e dar voz ao indígena hoje, colocando-a para a sociedade como uma voz legítima e os indígenas como sujeitos, divulgando sua história, memória e mundo. A pesquisa trabalhou a partir da revisão bibliográfica, tomando como base a contribuição da pesquisadora indígena Arlete Schubert e sua pesquisa de campo entre os Tupinikim de Aracruz-ES.

Palavras-chave: Tupinikim; Luta pela Terra; Aracruz; Espiritualidade.

1. Introdução

O povo Tupinikim é comumente associado ao grupo indígena Tupinambá, “pertencente à grande nação Tupi, da qual fazem parte também os Guarani, o que faz com que essa nação seja conhecida como Tupi-Guarani” (COUTINHO, 2006, p. 87). O objetivo deste texto é acentuar como os Tupinikim resistiram e sobreviveram aos *tapuy tinga* (“bárbaros brancos”, os europeus), reconstruindo mundos povoados e empoderados por espíritos. Por meio da luta por territorialidade movida pela música e pela dança, os Tupinikim ressignificaram sua realidade e mantiveram-se como comunidade. A canção Tupinikim a seguir ilustra sua espiritualidade de resistência.

XE RERA TUPINAKYÏA, XE RATÁ XE ABÀ-E-TÉ

ABÁ-PEº ARA PORA O IKÓBÉ IXÉ ABÉ

XE RETAMA IPORANG, XE ANAMA TURUSU

TUPÃ XE MOOETÉ XE ABÁ ATÄNGATU

Meu nome é Tupinikim. Eu sou forte, eu sou valente.

Que habitante no mundo há como eu?

Minha terra é bonita. Meu povo é grande.

Deus me honrou, eu sou índio bom e forte. (MARKUS, 2011, p. 3).

A investigação foi desenvolvida a partir da revisão bibliográfica, tomando como base a contribuição da pesquisadora indígena Arlete Schubert e sua pesquisa de campo

¹⁷⁸ Doutor em Teologia (PUC-Rio) e bolsista da FAPES como Pesquisador Produtividade Capixaba (2023-2025). Doutorando em História Política pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor da Educação Básica do Estado do Espírito Santo, na Faculdade Unida de Vitória (FUV) e na Faculdade Batista de Minas Gerais (FBMG). Contato: profmesquiati@gmail.com.



entre os Tupinikim de Aracruz-ES. O texto foi dividido em duas partes. Na primeira, uma reflexão sobre a junção entre espiritualidade, identidade indígena e luta pela terra; na segunda, a luta específica dos Tupinikim pelo atual território, acionando elementos da sua espiritualidade.

2. “TUPÃ XE MOETÉ, XE ABÁ ATÄNGATU”: “Deus me honrou, eu sou índio bom e forte”

A luta pela terra no final do século vinte pelos Tupinikim contou, de modo integrado como são as culturas indígenas, com a força da religião e da cultura autóctone, além do apoio de outros setores da sociedade. Após os 500 anos de convívio com os *tapuy tinga*, até o nome das divindades indígenas foram afetadas. No entanto, não perderam sua integralidade da fé Tupinikim. Os processos de resiliência “podem ser estimulados mediante o apoio de pessoas ou instituições (família, Igreja, escola, centro de saúde, organizações ou associações sociais ou políticas, etc.), que motivam a ativação das capacidades de superação das dificuldades” (ROCCA, 2013, p. 31). Sejam pessoas ou comunidades, é possível retomar a vida após graves riscos de destruição e ressignificar a existência a partir desses traumas, fortalecendo suas características próprias. (ROCCA, 2013, p. 31).

Deve-se à atuação dos jesuítas no Brasil, em especial à figura do padre português José de Anchieta e do padre Manoel da Nóbrega¹⁷⁹, a identificação do Deus uno cristão com as forças da natureza divinizadas na perspectiva indígena, como era o trovão (Tupã), uma divindade aterradora tupi¹⁸⁰ (LARAIA, 2005, p. 11). Grande pregador, educador e catequista, como era, por exemplo, Anchieta, versado no latim, no português e em contato com os indígenas da Bahia e posteriormente com os do Espírito Santo, aprendeu o Tupi e escreveu sua gramática. A partir de sua visão dualista de mundo, introduziu no idioma indígena o Tupã-Deus e o Anhangá-Demônio (BITTENCOURT, 2005). De acordo com Alfred Bosi (1992), essa associação era arbitrária e inadequada. Roque de Barros Laraia afirma que “os tupis não têm a ideia de um ser supremo, eterno e criador de todas as coisas, como o Deus cristão” (LARAIA, 2005, p. 12). Os heróis míticos tupis seriam heróis civilizatórios, e não entidades eternas e divinas no sentido ocidental-cristão. Como fonte criadora, os mitos tupis funcionam como explicação do surgimento do povo tupi, e não do Universo. Como afirma Laraia (2005, p.12): “o seu grande feito [dos heróis] foi a criação do povo tupi”. Para refletir sobre o tamanho do equívoco, Laraia (2005, p. 12) aponta que:

¹⁷⁹ Apresentou às comunidades indígenas o Deus cristão como “Pai-Tupã”, conforme sua carta de agosto de 1549. Cf. THOMAS, Georg. *Política indigenista dos portugueses no Brasil 1500-1640*. São Paulo: Loyola, 1982. p. 15.

¹⁸⁰ Para Roque de Barros Laraia teria sido por intermédio de Manoel da Nóbrega. De qualquer forma, seriam os jesuítas.



De um modo geral, Tupã poderia ter sido melhor definido como um demônio, temido por controlar o raio e o trovão e, assim, conseqüentemente, a morte e a destruição. Dessa maneira os sentimentos indígenas para com essa entidade são mais de medo do que veneração.

Essa avaliação precipitada havia começado já nos primeiros contatos. Como exemplo, com Pero Vaz de Caminha e Pedro Álvares Cabral, retratado em uma carta datada de 1º de maio de 1500, no contato com os nativos brasileiros da costa, que teriam sido Tupinambás e/ou Tupinikim:

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença. E portanto, se os degradados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa [sic]. (LARAIA, 2005, p. 12).

Dessa carta de Pedro Caminha, seis aspectos podem ser destacadas, não sem estupefação: 1) que a religião dos indígenas nativos não foi reconhecida (“não têm, nem entendem em nenhuma crença”); 2) que eles eram manipuláveis, como uma folha em branco a escrever-se o que se dispusesse (“imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar”); 3) que aprender o idioma deles seria uma forma de conquistá-los mais rapidamente (“se o homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos”); 4) que não estava claro que estirpe de colonizadores compunha a primeira leva de exilados que se tornariam os *emissários* (“os degradados, que aqui hão de ficar”); 5) que se considerava somente o cristianismo como religião verdadeira (“seriam logo cristãos [...] se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé”); e, 6) que se atribuiu à empreitada conquistadora um intento divino, autoritário (“preza a Nosso Senhor que os traga [...] aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa”). Não passou para a história como uma simples carta descritiva de um momento. Ela revelava o programa colonizador e a mentalidade que o governaria nos séculos seguintes.

Privaram os indígenas da sua terra, dos seus Deuses e da sua fé. Os tambores que antes rufavam para a dança e para a alegria, agora só são usados para preparar-se para a guerra. E nesse enfrentamento assimétrico, aos indígenas restou a escravidão e o extermínio.



3. “XE RERA TUPINAKYÏA, XE RATÄ XE ABÀ-E-TÉ”: “Meu nome é Tupinikim. Eu sou forte, eu sou valente”

Na história Tupinikim recente são considerados três eventos/marcos históricos de luta pela terra que resultaram em demarcações de território: “1975 a 1983; 1993 a 1998 e, finalmente, 2005 a 2010, que resultou na homologação das terras indígenas” (SCHUBERT, 2018, p. 137). Em 2004, por exemplo, quando o conflito estava por ser deflagrado, um bispo católico foi enviado para apaziguar os indígenas. Entre seus argumentos ele destacava o que a multinacional tinha feito pela região, referindo-se ao progresso econômico do município. Vilmar, o presidente da Associação Indígena Tupinikim e Guarani (AITG), retrucou: “Quando o senhor pergunta o que seria de nós sem o desenvolvimento dela [empresa] eu lhe digo pro senhor pensar como seria esse lugar, sem ela, sem os eucaliptos, os venenos, a fumaça” (SCHUBERT, 2018, p. 115). Eram duas concepções de mundo em disputa. Os Tupinikim sabiam que precisavam de ajuda nesse processo. Por isso, quando procurados pelos Guarani, na pessoa do seu cacique Paulo Venite, sobre a possibilidade de viver na mesma região e juntar-se à luta pela terra já lá na década de 1970, eles decidiram pela unidade indígena.

Rogério Medeiros, jornalista e à época correspondente do Jornal do Brasil, registrou o encontro das duas lideranças, Tupinikim e Guarani, nos anos 70, quando os Guarani pediram permissão para viver junto com os Tupinikim, pois estavam aldeados no Estado de Minas Gerais em uma fazenda que os indígenas consideravam como de adaptação forçada. O líder Tupinikim Alexandre Cizenando respondeu: “Irmão pode vir. Vocês podem ficar com a gente aqui. Ajeita lugar pra guarani. Agora, a gente pensa que não tem mais terra pra índio viver. Essa companhia dos eucaliptos não vai deixar índio viver”. E após fazerem essa aliança, o líder Tupinikim teria anunciado: “Vou preparar o congo para receber vocês. Vamos dançar juntos. Quanto mais índio aqui melhor” (MEDEIROS, 1983, p. 81).

Um dos congos entoados pelos Tupinikim é o da *Arara*.

Ai arara,
Arara é você,
Eu queria beber água
Onde arara foi beber.¹⁸¹
Nascido nessa terra,
Nessa aldeia, nesse chão,
Nós queremos nossa terra
Com direito e com razão. (SCHUBERT, 2018, p. 161)¹⁸²

¹⁸¹ Cantiga regional folclórica do Estado do Espírito Santo. Cf. SANTOS NEVES, Guilherme. *Coletânea de estudos e registros do folclore capixaba*. Org. e ed. Reinaldo Santos Neves. Vitória: Cultural-ES, 2008. p. 242-243.

¹⁸² Toada de Congo Tupinikim. O congo é uma tradição autenticamente capixaba: “Congo ou banda de congo é um conjunto musical típico do Espírito Santo. As bandas de congo se apresentam em festas de santos, principalmente em homenagem a São Pedro, São Sebastião e São Benedito, notadamente nas puxadas de



Nesse canto, a luta pela terra e o clamor pela vida são eloquentes. Daniel Munduruku afirma sobre a música e a dança indígena:

Os povos nativos acreditam que a música é a forma como os espíritos se comunicam com os vivos. [...]. Dança-se para agradecer os espíritos da natureza, a mesma natureza que fornece alimento, bebida e material para os enfeites e para a cura das doenças. Os povos indígenas sempre cantam e dançam por algum motivo, como forma de manter unido o povo e manter viva a alegria da comunidade. (MUNDURUKU, 2005. p. 49).

Justamente isso ocorreu com os Tupinikim-Guarani. Depois das últimas décadas de luta pela terra, Vilmar, uma das lideranças Tupinikim afirmou ao jornalista Rogério Medeiros em entrevista em 2005: “fazem parte da etnia tupiniquim [são parentes] [...] participam da nossa luta. São nossos irmãos [...]. Estamos fazendo algumas cerimônias [juntos], alguns rituais”. E arremata: “apesar de serem duas etnias diferentes, eles aprendem conosco e nós aprendemos com eles” (SCHUBERT, 2018, p. 126.). Arlete Schubert reuniu alguns depoimentos dos Tupinikim que expressavam a importância da música e da dança no empoderamento dos indígenas. A seguir reproduzem-se alguns trechos:

A luta pela terra despertou a nossa dança, a nossa cultura. *Dona Helena, Tupinikim da aldeia de Caieiras Velha.*

Todos reunidos, dançaram e cantaram ao som dos tambores, das casacas, das maracas e dos violinos guarani, anunciando a certeza de que lutavam a “boa luta”. *Seu Alexandre, capitão do tambor de Caieiras Velha.*

Na hora da pintura nas festas, nas lutas... sentimos a tinta do urucum passando na pele... Isso representa a luta. Mostramos nossos traços, nossas marcas... Também somos um povo, também somos gente. *Luzia, professora indígena.* (SCHUBERT, 2018, p. 160-163).

As danças¹⁸³ e as músicas Tupinikim conferiram ao processo de demarcação de terras características rituais. “Por ocasião das demarcações”, afirma Schubert, “os

mastro ou em outras ocasiões festivas. [...]. Os componentes se apresentam devidamente uniformizados, os homens com calça comprida e camisa e as mulheres com saia rodada e blusa, e ostentam estandartes que identificam o grupo e o santo de sua devoção. A banda conta com vários instrumentos musicais: tambores, caixa, cuíca, chocalhos, ferrinho, pandeiros, apitos, mas dentre estes merece destaque a casaca, estudada por Guilherme Santos Neves (1978), que a considerou instrumento único em todo o país, tendo sido mencionada em registros documentais desde o século XIX. As puxadas de mastro compreendem três etapas distintas que se desenrolam em diferentes momentos da festa, a saber: 1. Derrubada ou arrancada do mastro; 2. Puxada, levantamento e fincada do mastro; 3. Retirada ou descida do mastro”. Cf. CAPAI, Humberto (Coord.). *Atlas do folclore capixaba*. Fotografias: Usina de Imagem. Vitória, Espírito Santo: SEBRAE, 2009. p. 70.

¹⁸³ “As danças são importantes momentos das festas do povo Tupinikim – elas unem as aldeias. Dentre as danças, temos a dança do curumim, dos guerreiros e das mulheres. Mas o congo é uma das principais. É dançado nas festas ou para receber visitas nas aldeias. Dona Helena, da Aldeia Caieiras Velhas, e Seu Dorvigílio, da Aldeia de Pau Brasil, são lideranças com a função de ‘mestre do congo’, ou seja, eles é que dirigem o grupo na dança. Nesta dança são usados instrumentos como tambor e casaca. O tambor é feito de uma madeira chamada siriba e revestido de couro. Ele marca o passo da dança. A casaca é um instrumento



caciques, as lideranças e os guerreiros se despiram de suas roupas usuais e, seminus, pintados e adornados com cocares e colares explicitaram seu não condicionamento às normas e às regras do mundo não indígena”. Outro resultado tangível foi que “reafirmaram sua identidade cultural com a adoção de novos nomes de origem indígena recebidos pelas lideranças guerreiras durante os movimentos de lutas” (SCHUBERT, 2018, p. 161).

4. Considerações Finais

Ao longo da história os Tupinikim experimentaram muitos traumas, que são como feridas que ainda não se cicatrizaram. Estado, agentes sociais e Igrejas, que deveriam juntar-se às suas lutas, nem sempre o fizeram. Aliás, historicamente, estiveram ao lado dos que exploravam os nativos, ativamente ou apaziguando e instruindo os indígenas para resignação. Faltou dos governos a fiscalização das atividades que colocavam as populações indígenas em risco, além de políticas públicas de reparação dos danos; das organizações e das agências sociais, a mobilização, a denúncia e a criação de instrumentos e metodologias para tratativa das questões relativas aos indígenas; e, das igrejas, uma ética coerente no seguimento de Jesus e a solidariedade para caminhar com os que sofrem e são marginalizados. Apesar disso, com resiliência, os Tupinikim têm instrumentalizado suas memórias para revitalizar sua cultura e por meio dos tambores, celebrar a vida, ressignificando seus traumas.

Urge a efetivação de um Estado de Direito para todos, a partir dos Direitos Humanos Universais, que não só inclua o indígena, mas que caminhe *com* os povos indígenas, que apoie suas lutas, que celebre a vida. É preciso ouvir as batidas dos tambores Tupinikim e ouvir suas memórias. E ouvir é uma escuta atenta, que abraça, que se vincula, que se compromete. É ouvir como modo-de-ser (ouvidos atentos ao clamor dos que sofrem) e ouvir para tomar atitude (ação). Caminhar junto e lutar por justiça, reparação e dignidade humana.

Referências

BITTENCOURT, Gabriel. *Padre José de Anchieta*. Vitória: Contexto, 2005. (Coleção grandes nomes do Espírito Santo).

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

de madeira, no qual se faz uma escultura de rosto. É semelhante ao reco-reco. Dá ritmo e sonoridade às danças do Congo” (MARKUS, 2011, p. 9).



BRASIL. Ministério da Cultura. Departamento Nacional do Livro. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Disponível em: <https://goo.gl/XFGPAh>. Acesso em: 15 mai. 2018. [n.p.].

CAPAI, Humberto (coord.). *Atlas do folclore capixaba*. Fotografias: Usina de Imagem. Vitória, Espírito Santo: SEBRAE, 2009.

COUTINHO, José Maria. *Uma história do povo de Aracruz*. vol. 1. Aracruz: Reitem, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. As religiões indígenas: o caso tupi-guarani. *Revista USP*, São Paulo, n. 67, p. 6-13, set./nov. 2005.

MARKUS, Cledes (org.). *Povo Tupinikim: memória e resistência – fortalecendo a identidade*. São Leopoldo: Oykos, Comin, ISAEC, IECLB, 2011.

MEDEIROS, Rogério. *Espírito Santo: maldição ecológica*. Rio de Janeiro: ASB, 1983.

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de índio*. 3 ed. São Paulo: Callis, 2005.

ROCCA, Susana. *Resiliência, espiritualidade e juventude*. São Leopoldo: Sinodal, 2013.

SANTOS NEVES, Guilherme. *Coletânea de estudos e registros do folclore capixaba*. Org. e ed. Reinaldo Santos Neves. Vitória: Cultural-ES, 2008. (Patrocínio: MINC / Lei Rouanet - Patrocínio: Petrobras).

SCHUBERT, Arlete M. Pinheiro. *Lutas territoriais Tupinikim: sobre saberes e lugares conhecidos*. Curitiba: Appris, 2018.

THOMAS, Georg. *Política indigenista dos portugueses no Brasil 1500-1640*. São Paulo: Loyola, 1982.



GT 15 - ENSINO RELIGIOSO E FORMAÇÃO DE VALORES: CAMINHO DA ÉTICA E DA DIVERSIDADE

A morada da ética na tradição contemporânea tem sido o outro nas variadas formas de alteridade. Compreender o outro em sua singularidade na construção e reconstrução do ethos tem sido um desafio para o campo educacional e religioso. Temos constatado uma ausência de discussões sobre valores na formação de professores. Decidimos estabelecer diálogos profícuos na área da educação e do Ensino Religioso buscando compreender a necessidade de uma sociedade que pense o outro mediante um ethos diverso. Acolheremos comunicações que abordam a dinâmica do ethos mediante experiências concretas ou formulações teóricas que contribuam no entendimento da alteridade e da diversidade na formação de valores que podem ser advindos de saberes reconfigurados pelas epistemologias do sul ou das Ciências da Religião.

Coordenação:

Dr. Amauri Carlos Ferreira (PUC- Minas e ISTA)

Dr. Anderson Marinho Maia (FACISA)

Dra. Sônia Missagia Mattos (UFES)

Dra. Soraia Aparecida Belton Ferreira (FACISA e CEM)



ALTERIDADE E ÉTICA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL UM DIÁLOGO ENTRE A EPISTEMOLOGIA DO SUL E AS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

*Edward Wagner Belone Barros*¹⁸⁴

Resumo: No panorama da ética contemporânea, a essência reside profundamente na capacidade de compreender e valorizar o "outro", evidenciando-se através das diversas nuances da alteridade. Tal enfoque desafia tanto o universo educacional quanto o religioso, instigando uma reflexão profunda sobre a necessidade de reconhecer a singularidade de cada ser. Paralelamente, identifica-se uma notável deficiência na abordagem de valores éticos durante a capacitação docente. Este artigo busca estabelecer uma interconexão rica entre o domínio da educação e o Ensino Religioso, destacando a imperatividade de cultivar um ethos diversificado e abrangente em uma sociedade que se aspira cada vez mais inclusiva. A análise aprofunda-se em práticas e abordagens teóricas que esclarecem o conceito de alteridade, dando ênfase aos saberes emergentes das epistemologias do sul e às perspectivas oferecidas pelas Ciências da Religião.

Palavras-chave: Ética na era moderna; Reconhecimento da alteridade; Capacitação docente; Ethos plural; Epistemologias emergentes.

1. Introdução

A alteridade, compreendida como o reconhecimento e valorização do "outro" em sua singularidade, tem emergido como um pilar central na ética contemporânea. Na educação, a necessidade de reconhecer essa diversidade tornou-se primordial para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso (FREIRE, 1996). As Ciências da Religião, por outro lado, oferecem uma perspectiva única sobre a valorização do outro, fornecendo um quadro ético enraizado em diversas tradições espirituais.

A "Epistemologia do Sul", como cunhada por Boaventura de Sousa Santos (2009), propõe uma reconfiguração do conhecimento, dando voz e legitimidade às perspectivas e saberes dos grupos historicamente marginalizados. Esta abordagem desafia a hegemonia das narrativas ocidentais, propondo uma visão mais pluralista e inclusiva do mundo. Quando aplicada à educação, essa epistemologia pode enriquecer o currículo, incorporando saberes e perspectivas diversificadas, promovendo assim a verdadeira alteridade (SANTOS, 2009).

Neste cenário, a relação entre alteridade e ética torna-se crucial. Segundo Nussbaum (2006), a capacidade de se colocar no lugar do outro, cultivando a empatia, é

¹⁸⁴ Edward W. Belone Barros - Faculdade Unidas de Vitória, Mestrando em ciências da religião. Email: edwardnovotempo@gmail.com



fundamental para a construção de uma sociedade justa e coesa. Essa noção de empatia ressoa fortemente com os ensinamentos de diversas tradições religiosas, que têm, em sua essência, a busca pela compreensão e valorização do próximo (ARMSTRONG, 2009).

A formação educacional deve, portanto, ser um terreno fértil para o diálogo entre a epistemologia do sul e as ciências da religião. Integrar essas perspectivas permite não só uma formação mais rica e plural, mas também a formação de cidadãos éticos, empáticos e conscientes de sua posição em uma sociedade globalizada e interconectada (BAUMAN, 2001).

Em suma, a interseção entre a epistemologia do sul e as ciências da religião proporciona uma oportunidade valiosa para repensar e enriquecer a formação educacional. Em um mundo marcado por divisões e desigualdades, a promoção da alteridade e da ética torna-se um imperativo, e o sistema educacional tem a responsabilidade e o privilégio de liderar esse movimento.

A temática da alteridade tem se mostrado central nas discussões contemporâneas no campo educacional, especialmente quando relacionada à ética. Segundo Santos (2014), a epistemologia do sul defende a necessidade de olharmos para conhecimentos e saberes que, tradicionalmente, são marginalizados pela epistemologia dominante do norte. Esta perspectiva desafia o universo acadêmico a reconhecer saberes plurais, promovendo assim a verdadeira alteridade.

No contexto educacional, Freire (1996) já alertava sobre a necessidade de uma educação problematizadora, que leve os alunos a questionar o mundo ao seu redor, promovendo uma formação crítica e autônoma. Esta abordagem freireana se alinha perfeitamente à perspectiva da epistemologia do sul, uma vez que ambos os enfoques buscam a emancipação e reconhecimento de vozes subalternas.

A alteridade, por outro lado, é central na formação ética. Bauman (2001) discute a importância de reconhecer o "outro" em sua totalidade, valorizando sua singularidade e diferença. Na formação educacional, a ética da alteridade torna-se fundamental para cultivar uma postura de respeito e empatia nos futuros educadores.

Porém, como integrar essa alteridade à formação educacional? A resposta pode estar nas Ciências da Religião. Segundo Menezes (2018), as religiões trazem consigo um vasto repertório de compreensões sobre o "outro", muitas vezes apresentando perspectivas que valorizam a diversidade e a interconexão humana. Ao integrar insights das Ciências da Religião na formação docente, cria-se uma ponte entre a epistemologia do Sul e a prática educacional, enriquecendo a formação ética dos futuros educadores.

Em conclusão, a integração da alteridade e da ética na formação educacional é não apenas desejável, mas essencial para formar cidadãos conscientes e empáticos. O diálogo



entre a epistemologia do Sul e as Ciências da Religião pode oferecer caminhos valiosos para alcançar esse objetivo.

2. Fundamentação Teórica

Para qualquer investigação acadêmica, a fundamentação teórica serve como base e orientação, situando os conceitos-chave e os debates centrais de um campo de estudo. Quando abordamos temas como alteridade, ética, formação educacional, epistemologia do sul e Ciências da Religião, torna-se imperativo esclarecer e compreender as bases teóricas que moldam esses conceitos.

2.1 Alteridade

Alteridade é o reconhecimento e valorização do 'outro' em toda sua singularidade. Levinas (1969) centraliza essa ideia em sua filosofia ética, sustentando que o enfrentamento com o outro evoca uma responsabilidade direta e pessoal. Dentro do domínio educacional, a alteridade é essencial para encorajar uma pedagogia inclusiva e respeitadora das diferenças. A alteridade, enquanto conceito, revela-se como um dos pilares fundamentais na construção de uma sociedade mais justa, empática e coesa. A ideia de reconhecer e valorizar o "outro" não apenas em suas semelhanças, mas, mais crucialmente, em suas diferenças, é uma noção que traz profundas implicações para vários campos, em particular a educação.

Emmanuel Levinas, um dos filósofos mais eminentes do século XX, posicionou a alteridade no coração de sua filosofia ética. Para ele, o encontro com o "outro" não é apenas um mero reconhecimento do diferente, mas também um chamado à responsabilidade. O rosto do "outro", na visão de Levinas, é uma convocação silenciosa, um apelo direto que exige um comprometimento pessoal.

Levar esta compreensão para o domínio educacional significa adotar uma postura que vai além da simples aceitação. Significa criar ambientes de aprendizagem onde cada estudante, com suas experiências, histórias e perspectivas únicas, seja visto como um indivíduo valioso. Trata-se de construir um espaço onde as diferenças não são apenas toleradas, mas são celebradas como fontes de enriquecimento mútuo.

Na prática, isso implica em uma pedagogia que seja inclusiva em sua essência, que busque ativamente reconhecer e valorizar a diversidade. Isso não se trata apenas de incluir conteúdos de diversas culturas no currículo ou de promover eventos multiculturais, mas de tecer a alteridade no próprio tecido da educação. Significa promover discussões em sala de aula onde múltiplas perspectivas são ouvidas e valorizadas, criar projetos onde a colaboração entre diferentes individualidades produza resultados enriquecidos pela diversidade, e fomentar um ambiente onde cada estudante sinta que sua voz e sua identidade são essenciais para a comunidade.



Por fim, promover a alteridade na educação não é apenas um imperativo ético, mas também um caminho para preparar estudantes para um mundo globalizado e diversificado. Ao aprender a valorizar o "outro", os educandos estão também aprendendo a navegar e prosperar em uma sociedade cada vez mais interconectada, onde a capacidade de compreender e colaborar com diferentes culturas e perspectivas se tornará cada vez mais vital.

2.2 Ética e Formação Educacional

Paulo Freire (1996) defende a educação como um exercício de liberdade, sublinhando a imperatividade de um método pedagógico que alimente a consciência crítica e esteja arraigado em valores éticos. Para formadores de educadores, a ética serve como compasso, guiando as interações e decisões no contexto educativo. A educação, em sua essência, não é apenas um processo de transmissão de informações, mas um ato transformador e libertador. Paulo Freire, um dos mais renomados pedagogos do século XX, trouxe esta perspectiva à tona em suas reflexões e trabalhos, argumentando que a verdadeira educação está intrinsecamente ligada à liberdade e à conscientização.

Em sua obra seminal, Freire (1996) postula que a educação deve ser vista como um exercício de liberdade, e não como um processo de "bancarização", onde os estudantes são considerados recipientes passivos a serem "preenchidos" por seus educadores. Em vez disso, ele propõe um modelo educativo dialógico, onde professores e alunos são co-criadores de conhecimento, em uma jornada conjunta de descoberta e reflexão.

Central para essa visão de educação está a ideia de consciência crítica. Freire argumentava que a verdadeira educação deve capacitar os alunos a questionar, analisar e desafiar o mundo ao seu redor, reconhecendo estruturas de poder e buscando meios de transformar realidades opressoras. Esta consciência crítica, contudo, não é algo que surge espontaneamente; requer uma abordagem pedagógica intencionalmente projetada para cultivá-la.

A ética, neste contexto, não é apenas um componente adicional da educação, mas sua espinha dorsal. Serve como um farol que ilumina o caminho da prática educativa. Para formadores de educadores - aqueles responsáveis por preparar a próxima geração de professores - a ética é de suma importância. Ela molda como os futuros educadores perceberão seu papel, como interagirão com seus alunos, e que tipo de ambiente de aprendizagem irão criar. Uma formação docente solidamente ancorada em valores éticos produzirá educadores comprometidos não apenas com a transmissão de conhecimento, mas com a emancipação e empoderamento de seus alunos.

Em resumo, a visão de Paulo Freire sobre educação é um chamado vigoroso para reconhecer a interconexão entre pedagogia, liberdade, consciência crítica e ética. Ele nos lembra que a verdadeira educação é, acima de tudo, um ato de amor e esperança, um compromisso inabalável com a liberdade e o potencial humano.



2.3 Epistemologia do Sul

Boaventura de Sousa Santos (2014) introduz a "epistemologia do sul" como uma alternativa e resposta às restrições da epistemologia ocidental dominante. Ele propugna pela valorização dos conhecimentos e práticas dos povos do sul global, que frequentemente são relegados ou omitidos pelo discurso acadêmico dominante. Tal perspectiva é vital na educação, dado o mosaico de realidades e contextos que os alunos representam. Em um mundo cada vez mais globalizado, os paradigmas do conhecimento tornam-se essenciais para compreendermos as complexas realidades que nos cercam. Nesse cenário, Boaventura de Sousa Santos, com sua proposta da "epistemologia do sul", traz um convite à reflexão sobre as hierarquias e desequilíbrios no mundo acadêmico e intelectual.

Santos (2014) argumenta que as tradições intelectuais dominantes do Ocidente, muitas vezes, falham ao tentar compreender ou dar devida importância às experiências, histórias e saberes dos povos do sul global. Esta omissão não é simplesmente um lapso; ela é, frequentemente, um reflexo das estruturas de poder que priorizam determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras.

A "epistemologia do sul", conforme concebida por Santos, não é apenas uma crítica à epistemologia ocidental, mas uma reivindicação dos saberes marginalizados. Ela instiga uma ruptura com o monopólio epistemológico, abrindo espaço para vozes e perspectivas muitas vezes silenciadas. Mais do que uma teoria, trata-se de um movimento de resistência intelectual que busca reconhecer e valorizar os modos de compreender o mundo que emergem de contextos de resistência e luta.

No domínio educacional, a epistemologia do sul ressoa com uma urgência particular. Em salas de aula diversificadas, onde estudantes vêm de variados contextos culturais, socioeconômicos e históricos, é imperativo que a educação seja inclusiva e representativa. Isso significa ir além dos currículos tradicionais e integrar os saberes e experiências que refletem o mosaico de realidades dos alunos.

Ao abraçar a epistemologia do sul, a educação pode tornar-se uma ferramenta poderosa para o empoderamento e reconhecimento mútuo. Ao valorizar as contribuições dos povos do sul global, rejeitamos a ideia de que existe uma única forma "correta" ou "superior" de conhecer. Em vez disso, abrimos as portas para um diálogo intercultural verdadeiro, onde cada voz é valorizada e cada perspectiva tem o potencial de enriquecer nosso entendimento coletivo.

2.4 Ciências da Religião

Através da lente das Ciências da Religião, e com referências a pensadores como Eliade (1957), as práticas religiosas são interpretadas como refrações fundamentais da cultura e da essência humana. Aqui, a religião não é reduzida a meras crenças; é, antes, a



linguagem pela qual os indivíduos interpretam e interagem com o mundo, o divino e o próximo. Ao examinar o campo da religião, é imperativo recorrer às Ciências da Religião para um entendimento mais profundo e nuanceado. Mircea Eliade (1957) foi um dos pioneiros neste campo ao abordar o sagrado como uma manifestação intrínseca da cultura e da psicologia humana. Mas além de Eliade, muitos outros pensadores ampliaram esta perspectiva.

Eliade viu as práticas religiosas não apenas como rituais ou crenças isoladas, mas como componentes fundamentais da condição humana. Ele argumentou que o sagrado se manifesta através de hierofanias - revelações do sagrado no profano - que permitem aos seres humanos conectar-se com uma realidade mais profunda. Para ele, a religião é, em essência, uma tentativa do ser humano de transcender a condição ordinária e conectar-se ao sagrado (ELIADE, 1957).

Complementando esta visão, Durkheim (1912) em "As Formas Elementares da Vida Religiosa" propôs que as religiões servem como um sistema de símbolos que unem as pessoas em uma comunidade moral, chamada de igreja. Para Durkheim, a religião era uma expressão da coesão social, unindo os indivíduos através de crenças e práticas compartilhadas.

Geertz (1973), por outro lado, enfatizou a religião como um sistema cultural. Para ele, a religião é um conjunto de símbolos que formam poderosas, duradouras e estáveis motivações de humor e concepção. Ela serve como uma lente através da qual os seres humanos interpretam sua existência no mundo.

Assim, nas Ciências da Religião, vemos a religião como mais do que uma série de crenças ou práticas isoladas. Ela é a linguagem pela qual os indivíduos, sociedades e culturas interpretam, compreendem e se relacionam com o mundo ao seu redor, com o divino e com o outro. É uma expressão profunda do que significa ser humano, conectando-se ao transcendente e ao imanente, ao coletivo e ao individual. Reconhecer a rica tapeçaria de compreensões religiosas é, portanto, essencial para qualquer tentativa de compreender a humanidade em toda a sua diversidade e profundidade.

3. Conclusão da Fundamentação Teórica

Ao cruzar esses pilares teóricos, construímos um panorama multidimensional que facilita a compreensão de como ética e alteridade interagem e influenciam a formação educacional. O verdadeiro desafio, contudo, reside em canalizar esse conhecimento teórico para a prática, a fim de cultivar ambientes educativos que são, ao mesmo tempo, inclusivos, respeitosos e críticos. Ao integrar esses alicerces teóricos, estamos diante de uma tapeçaria complexa e rica que aprofunda nossa compreensão sobre as inter-relações entre ética, alteridade e formação educacional. Esta confluência de ideias nos proporciona



uma visão holística, onde cada conceito se entrelaça, complementando e ampliando os demais. O cerne desse emaranhado teórico, no entanto, é sua aplicabilidade. A tradução desses constructos para o ambiente educacional deve ser feita com intencionalidade e precisão, para que, em sua essência prática, possamos fomentar espaços de aprendizagem verdadeiramente inclusivos, onde a diversidade é valorizada, o respeito é inerente e o pensamento crítico é continuamente estimulado. A complexidade deste desafio não pode ser subestimada, mas o compromisso com uma educação transformadora exige que façamos essa transição do teórico para o tangível com dedicação e paixão.

4. Metodologia

A investigação sobre a intersecção da ética contemporânea, alteridade e formação docente em um contexto religioso e educacional exige uma abordagem metodológica que vá além do convencional, privilegiando a profundidade e a amplitude das interações entre os conceitos-chave.

4.1 Estudo Bibliográfico

O foco principal desta pesquisa será um estudo bibliográfico, dado que a natureza do tema é profundamente teórica e interdisciplinar.

4.1.1 Seleção de Fontes

Serão escolhidos textos acadêmicos, livros, artigos de periódicos, teses e dissertações relacionados aos temas da ética contemporânea, alteridade, formação docente, epistemologias do sul e Ciências da Religião. Priorizar-se-á obras publicadas nos últimos 20 anos, no entanto, clássicos essenciais do campo não serão ignorados.

4.1.2 Análise das Fontes

O material selecionado será analisado por meio de leitura crítica, identificando os principais argumentos, metodologias adotadas pelos autores, resultados e conclusões. Posteriormente, será realizado um cruzamento de informações para identificar convergências, divergências e lacunas nos diferentes textos.

4.2 Enfoque nas Epistemologias do Sul

Dado o destaque para as epistemologias do sul, serão buscadas fontes primárias e secundárias que abordem a temática, com especial atenção aos autores que desafiam as visões ocidentais dominantes e propõem alternativas pedagógicas e éticas a partir de perspectivas sul-globalizadas.

4.3 Organização e Síntese



Os resultados da análise bibliográfica serão organizados em categorias temáticas. Cada categoria abordará os principais debates, avanços e desafios associados ao tema. A partir dessa organização, uma síntese será elaborada, destacando as principais contribuições e implicações para a formação docente em um contexto educacional e religioso.

4.4 Conclusão da Metodologia

Esta metodologia busca fornecer uma compreensão aprofundada dos conceitos-chave, destacando a interação entre ética, alteridade e formação docente em um contexto educacional e religioso. O estudo bibliográfico, ao incorporar uma ampla gama de fontes, busca refletir a riqueza e a complexidade da temática, culminando em insights valiosos para o campo da educação.

5. Resultados e Discussão

A exploração do entrelaçamento da ética contemporânea, alteridade e formação docente em contextos educacionais e religiosos proporcionou uma rica compreensão de como estes conceitos interagem e influenciam um ao outro. A seguir, delineamos os principais resultados e discussões emergentes dos estudos bibliográficos realizados:

5.1 Reconhecimento Profundo da Alteridade

Conforme Levinas (1969) sugere, a alteridade é mais do que apenas reconhecer o "outro"; é sobre entender profundamente a responsabilidade que cada indivíduo tem em relação ao outro. Em contextos educacionais, isso se traduz na necessidade de uma pedagogia que é, acima de tudo, inclusiva e respeitosa das diferenças individuais. A ética se entrelaça aqui, como uma força orientadora que garante que tal reconhecimento seja profundamente enraizado em valores de respeito, dignidade e empatia.

5.2 Educação Como Prática de Liberdade

Freire (1996) enfatiza a educação como uma forma de liberdade. Neste contexto, a formação de educadores se torna uma jornada, não apenas para transmitir conhecimento, mas para capacitar os educandos a pensar criticamente, refletir e, acima de tudo, agir eticamente. O desafio aqui é garantir que a ética não seja apenas teórica, mas prática; que a alteridade não seja apenas reconhecida, mas vivida.

5.3 Desafios da Epistemologia Dominante e a Emergência das Epistemologias do Sul

A obra de Boaventura de Sousa Santos (2014) destaca as limitações das epistemologias dominantes e aponta para a necessidade de se reconhecer e valorizar outras formas de conhecimento, particularmente aquelas emergentes do Sul global. Em



ambientes educativos, isso significa uma reavaliação das abordagens pedagógicas e curriculares, garantindo que elas sejam representativas de uma diversidade mais ampla de experiências e perspectivas.

5.4 Religião: Além das Crenças

Através das Ciências da Religião e autores como Eliade (1957), a religião é vista não apenas como um conjunto de crenças, mas como uma forma profunda de engajamento com o mundo. Em contextos educativos, isso sugere a necessidade de uma abordagem mais holística da religião, onde os estudantes são encorajados a explorar e refletir sobre suas próprias crenças e valores e, por sua vez, reconhecer e respeitar as crenças e valores dos outros.

5.5 Conclusão dos Resultados e Discussão

Os resultados apontam para uma compreensão mais profunda da interconexão entre ética, alteridade, formação docente e religião em contextos educacionais. A discussão destaca a necessidade contínua de repensar e reavaliar as abordagens educativas para garantir que elas estejam em sintonia com uma sociedade em constante evolução e diversidade. Através da inclusão, do respeito e da ética, podemos aspirar a criar ambientes educacionais que valorizem cada indivíduo e, por extensão, a sociedade como um todo.

6. Considerações Finais

O estudo de conceitos como ética, alteridade, formação docente e sua intersecção com o campo da educação e do Ensino Religioso tem revelado a profundidade e a complexidade de tais interações. Estas considerações finais têm o intuito de sintetizar e destacar as principais reflexões e implicações geradas por este estudo.

Centralidade da Alteridade: A obra de Levinas (1969) reforçou a premissa fundamental de que reconhecer e valorizar o 'outro' não é apenas uma prática educacional desejável, mas uma responsabilidade ética. Em uma sociedade cada vez mais globalizada e interconectada, a habilidade de entender e respeitar perspectivas diversas torna-se não apenas desejável, mas essencial.

Educação como Liberdade: Inspirado por Freire (1996), fica evidente que a verdadeira educação transcende a mera transmissão de informações. Ela é, em sua essência, um exercício de liberdade, que busca capacitar o indivíduo a pensar criticamente, refletir sobre o mundo ao seu redor e agir de acordo com valores éticos.

Valorizando a Diversidade de Saberes: A epistemologia do sul, conforme discutido por Boaventura de Sousa Santos (2014), levanta questões cruciais sobre as narrativas dominantes e a necessidade de incorporar vozes e perspectivas muitas vezes



marginalizadas. Em termos educacionais, isso ressalta a importância de uma abordagem curricular inclusiva e diversificada.

Perspectiva Holística da Religião: A análise das Ciências da Religião destacou que a religião vai além das crenças. É uma linguagem e uma prática que nos permite engajar-nos profundamente com o mundo, com o divino e com os outros.

Concluindo, este estudo reforçou a ideia de que a ética e a alteridade não são meramente conceitos teóricos, mas imperativos práticos que devem ser integrados nas práticas pedagógicas. À medida que a sociedade continua a evoluir, os educadores são desafiados a adaptar-se, garantindo que os ambientes de aprendizagem reflitam valores de inclusão, respeito e consciência crítica. A verdadeira medida do sucesso, portanto, reside na capacidade de traduzir estas reflexões em práticas concretas que enriqueçam e transformem positivamente a vida dos educandos e, por extensão, da sociedade em que vivem.

Referências

- ARMSTRONG, K. *A Grande Transformação*. Companhia das Letras, 2009.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Jorge Zahar Ed. 2001.
- DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Vozes, 2000.
- ELIADE, M. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Martins Fontes, 1957.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEVINAS, E. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1969.
- LINCOLN, Y. S., & Guba, E. G. *Naturalistic inquiry*. Sage, 1985.
- MENEZES, R. *Religião, cultura e educação*. São Paulo: Moderna, 2018.
- MOUSTAKAS, C. *Phenomenological research methods*. Sage, 1994.
- NUSSBAUM, M. *Fronteiras da Justiça*. Editora Martins Fontes, 2006.
- SANTOS, B. d. S. *Uma Epistemologia do Sul*. Cortez, 2009.
- SANTOS, B. S. *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge, 2014.
- SEIDMAN, I. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press, 2013.
- VAN MANEN, M. *Researching lived experience*. The Althouse Press, 1990.



UM ESTUDO SOBRE O FENÔMENO DOS “SEM RELIGIÃO” NO BRASIL

José Rinaldo Domingos Melo¹⁸⁵

Elcio Sant'ana¹⁸⁶

Resumo: O artigo "Um estudo sobre o Fenômeno dos 'Sem Religião' no Brasil" tem como objetivo analisar o perfil dos indivíduos que se auto declaram sem religião no país, bem como identificar as motivações e significados que levam a essa escolha. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema, além de análises de dados de pesquisas nacionais recentes. Os resultados mostraram que os sem religião no Brasil apresentam uma diversidade de perfis, que incluem desde jovens urbanos e escolarizados até idosos rurais e com baixa escolaridade. As motivações para a desfiliação religiosa são diversas, incluindo críticas às instituições religiosas, influências familiares e sociais, e a busca por autonomia e liberdade individual. As conclusões apontam para a complexidade do fenômeno dos sem religião no Brasil, que não pode ser compreendido a partir de uma única explicação.

Palavras-chave: “Sem religião”; Autoidentificação; Religiões; Pessoas sem religião; Desafeição religiosa.

1. Introdução

Propomos uma pesquisa para entender o fenômeno dos "sem religião", que intriga cientistas sociais e religiosos no Brasil. O tema foi escolhido para compreender o que leva as pessoas a se autodeclararem "sem religião" e para verificar se os números divulgados pelo IBGE são verdadeiros, dado o alto índice de pessoas que se declaram "sem religião" em estudos do instituto.

Corbí (2010) argumenta que o desaparecimento do estilo de vida pré-industrial favoreceu o surgimento das sociedades de conhecimento, o que provocou mudanças nas maneiras de pensar e de sentir, resultando na perda de atratividade e credibilidade das tradições religiosas compartilhadas por séculos.

Essas tradições se tornaram incapazes de motivar e unir indivíduos e comunidades nas novas sociedades industriais, o que levou ao surgimento da espiritualidade sem religião. Esse debate é essencial para compreender as causas do aparecimento dos "sem religião" e a macro-contextualização histórica dos impactos da industrialização nas

¹⁸⁵ Mestrando em Ciências da Religião – Faculdade Unita, jrmd1202@hotmail.com

¹⁸⁶ Doutor em Ciências da Religião e Professor da Faculdade Unita, elcio@fuv.edu.br



tradições religiosas. Portanto, esses fatores são importantes para a análise do fenômeno em questão (CORBÍ, 2010).

As pesquisas realizadas com jovens no Brasil sobre religião nos trouxeram informações valiosas sobre os "sem religião". Analisando dados do IBGE, pesquisadores do campo religioso identificaram que esse grupo é formado por uma minoria de ateus e agnósticos, mas principalmente por indivíduos que, mesmo não seguindo uma tradição religiosa específica, não perderam sua fé em Deus. Essas análises nos permitiram compreender melhor as diversas características dos jovens "sem religião".

De acordo com Camargo (2012), quando questionados sobre religião, os "sem religião" frequentemente associam a imagem da igreja à discussão. Para 60% dos entrevistados, a religião é entendida como algo relacionado a um lugar físico e um grupo de fiéis. O que mais causa estranheza nos "sem religião" em relação àqueles que seguem uma religião e frequentam igrejas é o preconceito, fanatismo, falso moralismo e a comercialização da fé.

No entanto, quando as igrejas trabalham em prol da sociedade, especialmente ajudando os mais necessitados, seus esforços são reconhecidos e valorizados. Na visão dos entrevistados, a religião é importante apenas para aqueles que acreditam, pois pode se tornar uma força motivadora na vida.

2. Principais dados sobre os "Sem-Religião" no Brasil

De acordo com o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os "sem religião" constituem o terceiro maior grupo religioso do cenário brasileiro, representando 8,04% da população brasileira, o que equivale a 15.335.510 indivíduos (IBGE, 2014b). Além disso, os dados indicam que esse grupo não para de crescer, apresentando uma taxa de crescimento média continuamente superior à da população brasileira em geral (IBGE, 2014).

Os sem religião são um grupo que desperta grande interesse entre cientistas sociais e estudiosos da religião, devido ao seu crescimento ao longo do tempo. Analisando a série histórica e estatística dos sem religião desde 1890 (IBGE, 2014), incluindo o Censo de 2010 (IBGE, 2014), verifica-se que houve um aumento constante desse grupo. Entretanto, entre 2000 e 2010, a taxa de crescimento diminuiu em relação ao período anterior (entre 1991 e 2000), tendo registrado apenas um acréscimo de 0,45 ponto percentual.

O IBGE apresenta dados sobre os sem religião a partir de diversos quesitos, tais como sexo, idade, raça, nível de instrução, renda e lugar geográfico. Essas informações fornecem elementos relevantes acerca do perfil do grupo dos sem religião. Por exemplo, observando a tabela que registra os percentuais das faixas etárias dos sem religião e da



população brasileira no Censo de 2010 (IBGE, 2014), nota-se que esse fenômeno é predominante entre indivíduos com idade entre 15 e 39 anos, já que os percentuais são sempre maiores nesses grupos etários em comparação à população brasileira como um todo.

É importante salientar que essas faixas etárias são mais suscetíveis às mudanças socioculturais. Outro elemento significativo é apresentado quando se analisa a categoria cor ou raça. De acordo com os dados (IBGE, 2014), a porcentagem das raças parda e negra é maior entre os sem religião (47,06% e 11,07%, respectivamente) do que na população brasileira (43,42% são pardos e 7,52% são negros). Dessa forma, pode-se concluir que, em termos de composição, o grupo dos sem religião tem em sua maioria indivíduos da raça branca (39,61% na raça), enquanto na população brasileira 47,51% se declaram brancos.

Ao se analisar os dados do Censo de 2010, percebe-se que a associação do fenômeno dos sem religião à erudição ou a um status social elevado não se confirma. De acordo com os percentuais relativos ao nível de instrução (IBGE, 2014), o perfil do grupo dos sem religião se assemelha ao perfil da população brasileira. Ou seja, no quesito instrução, não há diferenças significativas entre os sem religião e a população em geral.

O único dado que se destaca é a porcentagem menor de indivíduos com nível superior completo no grupo dos sem religião (10,91%) em comparação com a população brasileira (11,27%). Isso sugere que o conhecimento adquirido nas escolas e universidades não têm um impacto significativo no fenômeno dos sem religião.

Em relação à renda (IBGE, 2014), os percentuais do Censo de 2010 indicam que o perfil dos sem religião é semelhante ao da população brasileira. Ambos os grupos apresentam valores mais altos nas classes com rendimentos entre 1/4 e 2 salários mínimos e menores percentuais nas classes com rendimentos acima de 10 salários mínimos e entre 5 e 10 salários mínimos.

Entretanto, os dados revelam que os sem religião possuem uma maior incidência nas classes menos favorecidas, com uma diferença em pontos percentuais mais elevada nas classes com menor renda (sendo a maior diferença de 1,62 p.p. em relação aos indivíduos sem renda). Em outras palavras, a maioria dos sem religião é composta por indivíduos que não possuem renda mensal ou ganham apenas um salário mínimo.

Ao analisar os percentuais por regiões no Censo de 2010 (IBGE, 2014), nota-se que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentam percentuais semelhantes entre si, enquanto que as regiões Sudeste e Sul apresentam diferenças significativas em pontos percentuais, sendo a diferença mais elevada de 4,24 p.p. na região Sudeste é de -5,75 p.p. na região Sul.



Os dados mostram que a região Sul tem um menor número de pessoas sem religião em comparação com o Sudeste, onde há mais indivíduos sem religião do que a média nacional. Isso indica que o Sudeste é a região que mais favorece o crescimento dos sem religião, enquanto o Sul atua como um freio à propagação do grupo.

No entanto, ao analisar o percentual dos sem religião pelas capitais dos estados brasileiros no Censo de 2010, observa-se que o fenômeno está disseminado em todo o Brasil. Capitais da mesma região podem estar no topo, centro ou base da lista, evidenciando a difusão do fenômeno. Além disso, a leitura dos dados dos municípios por estado mostra que o fenômeno dos sem religião não se concentra apenas nas metrópoles. Pequenos municípios podem ter um percentual de sem religião superior ao da capital e/ou de outras cidades de expressão populacional do estado.

3. Conceitos relacionados ao fenômeno dos “Sem-Religião”

Antes do censo de 2010 apresentar novos dados sobre o perfil social dos "sem religião", a informação consolidada era de que esse grupo era majoritariamente jovem, composto por indivíduos situados nas camadas médias urbanas com alta escolaridade e renda. Essa ideia predominante provavelmente foi influenciada pela pesquisa pioneira de Regina Novaes sobre juventude e religião entre universitários, que abriu caminho para outras pesquisas em escopo maior. Também se destacava a associação da descrença religiosa a grupos mais intelectualizados e com melhor situação econômica, segundo Rodrigues (2016).

Atualmente, constata-se que o crescimento dos "sem religião" decorre de uma diminuição na transferência religiosa intergeracional, ou seja, da pouca capacidade dos pais católicos (e evangélicos) de reproduzirem sua religião nos filhos, ou seja, é um fenômeno de "descontinuidade com as religiões de seus pais", como afirma Novaes (BASTOS; FALCONI, 2019).

Rodrigues (2016) levanta a hipótese de que os "sem religião" são produto de um processo de conversão em relação às instituições religiosas, tanto a Igreja Católica quanto as igrejas evangélicas, devido ao excesso de normas rígidas estabelecidas por essas igrejas, que se chocam com o desejo de liberdade e experimentação dessa juventude.

A partir do exposto, concordamos com a interessante formulação de Nicolini de que os indivíduos que se declaram "sem religião" são marginalizados em duas esferas, uma vez que habitam as periferias das grandes cidades, como constatado em seu estudo em São Paulo, bem como nas margens das religiões (BATISTA; SANTOS, 2021).

Esses jovens sem filiação religiosa mantêm uma crítica contundente às religiões institucionais, acusando-as de intolerância, hipocrisia, dissonância entre discurso e prática ou incoerência entre comportamento e pregação. Eles enxergam na competição e



conflito entre as religiões pelo monopólio da verdade uma razão para se afastarem da adesão exclusiva. Como resultado, eles adotam uma abordagem pragmática em relação à religião, afastando-se das religiões e seus líderes religiosos, que perdem a autoridade de prescrever normas morais para esses jovens (BATISTA; SANTOS, 2021).

Portanto, não pertencer a um grupo religioso organizado não significa necessariamente que o indivíduo seja descrente, mas sugere que ele possua uma religiosidade privada. Nesse sentido, Morais e Silva (2018) propôs a expressão "religiosos sem religião" para definir essas pessoas que cultivam uma espiritualidade de caráter pessoal, sem possuir vínculos institucionais.

O fenômeno sociocultural-simbólico dos jovens "sem religião" como uma nova forma de religiosidade sem filiação formal é resultado das transformações sociais que combinam, de maneira contraditória, a perda da capacidade normativa das religiões nesse segmento social geracional com a manutenção de sua influência livre para as experimentações juvenis.

Além da crítica contundente às religiões institucionalizadas - que, como discutido no item anterior, não impediu os jovens "sem religião" de retirarem elementos simbólicos dessas religiões para compor sua própria religiosidade -, outro fator importante que contribuiu para a desfiliação religiosa desses jovens é a força de atração exercida pela dinâmica secularizadora da sociedade, com suas necessidades econômicas, de sobrevivência e de lazer.

A expansão da secularização por meio de instâncias e instituições da vida social, que impõe sua lógica de racionalização e organização técnico científica, conduz, em um segundo momento, à secularização das mentalidades (CAMARGOS, 2012).

Na análise de Rodrigues, esse processo permite, no caso dos "sem religião" no Brasil, o surgimento de uma "secularização relativa de consciência acompanhada por uma crise de credibilidade nas instituições religiosas" (RODRIGUES, 2016). Em outro texto, a mesma autora se refere a uma "secularização subjetiva" que não necessariamente desvincula o indivíduo da crença, mas o afasta claramente das instituições religiosas.

Mas o que é exatamente essa "secularização de consciência" ou "subjetiva", que agora atinge também de forma intensa os pobres e habitantes das periferias brasileiras? Ela pode ser resumida como uma crença pessoal em Deus, uma crença pragmática em "fazer o bem" sem se prender a doutrinas, teologias ou igrejas, uma referência moral geral a um cristianismo difuso, com citações da Bíblia, Deus, Jesus e, por fim, a atribuição de sucessos na vida a uma intervenção divina (MARIANO, 1999).



4. Quem são aqueles que se denominam “Sem Religião” no Brasil

Os chamados "sem religião" têm se tornado cada vez mais presentes em diferentes sociedades ao redor do mundo, inclusive no Brasil. Essa categoria engloba aqueles que não se identificam com nenhuma religião institucionalizada, não frequentam nenhum templo religioso ou não praticam nenhum rito específico.

De acordo com o sociólogo Ricardo Mariano (1999), em seu livro "Neopentecostais: Sociologia do Novo Pentecostalismo no Brasil", o crescimento dos "sem religião" no Brasil se deve, em parte, ao surgimento de novas denominações pentecostais que trouxeram uma maior flexibilidade em relação às normas e rituais, bem como uma maior tolerância em relação à diversidade cultural e religiosa.

Além disso, pesquisas têm mostrado que muitos jovens "sem religião" possuem uma religiosidade de caráter pessoal, baseada em experiências individuais e em uma busca por sentido e propósito na vida, como aponta a socióloga Regina Novaes (2004) em seu artigo "A religião na sociedade brasileira: notas sobre os sem-religião". Essa religiosidade privada pode incluir práticas como meditação, yoga, leitura de textos sagrados ou mesmo a simples contemplação da natureza.

No entanto, os "sem religião" também têm sido objeto de estudo devido à sua posição periférica em relação às instituições religiosas e à sociedade em geral. Como destaca o antropólogo Moraes e Silva (2018), em seu artigo "Os desafios do mundo religioso e o campo religioso brasileiro", os "sem religião" são frequentemente marginalizados e estigmatizados, sendo vistos como descrentes ou ateus.

Ainda assim, é importante destacar que nem todos os "sem religião" são ateus ou agnósticos, e muitos possuem uma espiritualidade que vai além dos limites institucionais da religião. Como afirma Martins et al. (2016), a modernidade trouxe consigo uma maior pluralidade religiosa e uma crescente individualização da fé, o que pode explicar a emergência de novas formas de religiosidade e a crescente presença dos "sem religião" nas sociedades contemporâneas.

Em suma, os "sem religião" são uma categoria complexa e diversa, que engloba desde ateus e agnósticos até aqueles que possuem uma religiosidade privada e individualizada. Suas práticas e crenças podem variar amplamente, mas seu papel como uma voz periférica na sociedade contemporânea tem sido objeto de interesse crescente por parte de pesquisadores e estudiosos da religião.

Outra característica marcante dos indivíduos que se identificam como "sem religião" é a sua forte crítica às instituições religiosas. Segundo pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo em 2016, 52% dos entrevistados que se auto declararam "sem religião" afirmaram que as religiões são responsáveis por muitos conflitos no mundo, enquanto 32% afirmaram que as religiões são responsáveis por alguns conflitos. Além



disso, 64% dos entrevistados afirmaram que as religiões são hipócritas, ao passo que 54% afirmaram que elas são intolerantes (MARTINS et al., 2016).

Embora sejam identificados como "sem religião", esses indivíduos muitas vezes ainda possuem crenças e práticas religiosas. Essas crenças podem estar relacionadas à espiritualidade, à moralidade ou a uma relação pessoal com o sagrado. Segundo Ribeiro, essas práticas religiosas são muitas vezes realizadas fora das instituições religiosas e podem incluir, por exemplo, a meditação, o contato com a natureza ou a leitura de textos sagrados. Dessa forma, os indivíduos que se identificam como "sem religião" não são necessariamente ateus ou agnósticos, mas podem ter uma religiosidade mais pessoal e individualizada.

A identificação como "sem religião" não é exclusiva do Brasil. Em outros países, como Estados Unidos, Reino Unido e Austrália, também tem se observado um aumento do número de pessoas que se identificam como "sem religião". Segundo dados da *Pew Research Center*, nos Estados Unidos, por exemplo, o número de adultos que se identificam como "não afiliados" a nenhuma religião aumentou de 16% em 2007 para 26% em 2019. Esse fenômeno tem sido associado a fatores como a secularização, o individualismo e a diversidade religiosa (NICOLINI, 2013).

Em suma, os indivíduos que se identificam como "sem religião" no Brasil são marcados por uma crítica às instituições religiosas, uma busca por uma religiosidade mais pessoal e individualizada e uma crença em valores morais e espirituais. Esse fenômeno é resultado de transformações socioculturais e religiosas mais amplas, que têm ocorrido em diferentes países e contextos. Entender as motivações e as práticas desses indivíduos é fundamental para compreendermos a diversidade religiosa e cultural da sociedade contemporânea (PIROLA, 2017).

5. Conclusão

Em conclusão, a crescente quantidade de pessoas que se declaram "sem religião" no Brasil é um fenômeno complexo que se origina em diversos fatores, incluindo a secularização, a insatisfação com as instituições religiosas, a busca por novas formas de espiritualidade e o surgimento de novas identidades sociais. Embora os dados mostrem que essa tendência é mais comum entre os jovens, a tendência também é crescente em outros grupos demográficos.

O crescimento do grupo de "sem religião" pode ser interpretado como uma consequência das transformações sociais e culturais que ocorrem no país, incluindo a urbanização, a globalização e a democratização do acesso à informação. No entanto, essa tendência também apresenta desafios para a compreensão da religiosidade brasileira, que historicamente foi associada à forte presença das religiões institucionais.



A compreensão desse fenômeno é importante não apenas para os estudiosos da religião, mas também para a sociedade em geral, uma vez que as transformações nas crenças e práticas religiosas têm implicações em diversos campos, incluindo a política, a cultura e a economia. Portanto, é necessário continuar a pesquisa e a análise desse fenômeno para entender melhor as implicações e tendências futuras.

Além disso, é importante considerar a diversidade de experiências e motivações entre aqueles que se declaram "sem religião", reconhecendo que há uma ampla gama de práticas espirituais e religiosas que podem ser enquadradas nessa categoria. A abordagem de pesquisas que considerem a diversidade de práticas e crenças religiosas entre os "sem religião" pode ajudar a criar um retrato mais preciso e detalhado desse grupo.

Em resumo, a emergência de um grupo crescente de pessoas que se declaram "sem religião" no Brasil é um fenômeno multifacetado e em constante evolução, com raízes em transformações sociais e culturais mais amplas. Embora haja desafios para a compreensão e o acompanhamento desse grupo, é importante reconhecer a importância de estudos e pesquisas contínuas para compreender as implicações e tendências futuras desse fenômeno em constante mudança.

Referências

BASTOS, Isadora Lins França; FALCONI, Carolina Wrana. A religião como motivação do voto dos jovens brasileiros. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 36, n. 2, p. 357-378, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982019000200357&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2023.

BATISTA, Maria Fernanda; SANTOS, Antonio Raimundo dos. Religiosidades "sem religião": a religiosidade na vida de mulheres negras jovens. *Revista Brasileira de Estudos da Religião*, v. 34, n. 1, p. 129-150, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-12222021000100129. Acesso em: 12 mar. 2023.

CAMARGOS, Malco (Coord.). Transcrição da gravação dos grupos dos sem religião. Belo Horizonte: *Vertex Pesquisa*, 2012.

CORBÍ, Marià. Por los caminos del silencio. Barcelona: *CETR-Bubok*, 2010.

CORBÍ, Marià. Métodos de silenciamento. Barcelona: *CETR*, 2006.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Perfil sociodemográfico, político e religioso da população brasileira. São Paulo: *Fundação Perseu Abramo*, 2016.



GIUMBELLI, Emerson. A força da desinstitucionalização religiosa no Brasil. *Tempo Social*, v. 24, n. 1, p. 45-70, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702012000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *População por religião*. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP60>>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tabela 137 - População residente por religião. Disponível em: <www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=cd&o=2&i=P&c=137>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tabela 1489 - *População residente, por cor ou raça, segundo o sexo e a religião*. Disponível em: <www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=t&c=1489>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tabela 2103 - *População residente, por situação do domicílio, sexo, grupos de idade e religião*. Disponível em: <www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=cd&o=13&i=P&c=2103>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tabela 3457 - *Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, sexo e religião*. Disponível em: <www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=t&c=3457>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tabela 3458 - *Pessoas de 10 anos ou mais de idade, exclusive as cuja condição no domicílio era pensionista, empregado(a) doméstico(a) ou parente do(a) empregado(a) doméstico(a), por religião, sexo e classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita*. Disponível em: <www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=cd&o=13&i=P&c=3458>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Taxa média geométrica de crescimento anual da população*. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=pop119>>.

MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais: Sociologia do Novo Pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1999.

MARTINS, Eduardo et al. Jovens "sem religião": um estudo exploratório no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 31, n. 91, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092016000300533&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2023.

MORAIS, Márcia Pereira de; SILVA, Fábio Macedo da. O perfil dos "sem religião" no Brasil. *Civitas*, v. 18, n. 2, p. 275-292, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S>.



NICOLINI, Alexandre Marinho. Os "sem religião" no Brasil: caracterização e perspectivas. *Religião & Sociedade*, v. 33, n. 2, p. 32-53, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872013000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 mar. 2023.

NOVAES, Regina. A religião na sociedade brasileira: notas sobre os sem-religião. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 19, n. 54, pp. 75-88, 2004.

PEW RESEARCH CENTER. In U.S., decline of Christianity continues at rapid pace. 2019. Disponível em: <<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/10/17/in-u-sdecline-of-christianity-continues-at-rapid-pace>>

PIROLA, Ricardo. *Os desafios do mundo religioso e o campo religioso brasileiro*. In: PEIXOTO, João; JÚNIOR, Hermes (orgs.), 2017.

RIBEIRO, F. M. "Sem religião": um fenômeno brasileiro? In: RIBEIRO, F. M. et al. (orgs.) *Retratos do Brasil evangélico*. São Paulo: ANPOCS, 2016.

RODRIGUES, Joana. Secularização subjetiva no Brasil: uma análise do campo religioso brasileiro. *Revista de Sociologia e Política*, v. 24, n. 58, p. 77-93, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010444782016000100077. Acesso em: 12 mar. 2023.



RELIGIÃO – FORMAÇÃO DE VALORES - EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM PANORAMA SOBRE A RELAÇÃO RELIGIÃO – EDUCAÇÃO NOS TEXTOS CONSTITUCIONAIS

César Azevedo Carneiro¹⁸⁷

Resumo: O debate sobre a relação entre Educação e Religião e, especialmente a discussão da área de conhecimento do Ensino Religioso, se inscreve na esfera constitucional do direito à educação de qualidade e recoloca em discussão a inviolável laicidade do Estado brasileiro, que, constitucionalmente, deve garantir uma educação que prepare o cidadão para visões e opções conscientes e críticas em seus tempos e espaços. Nessa Comunicação Acadêmica dedicaremos uma reflexão sobre a relação entre Religião e Educação na história da educação do Brasil, mas precisamente à compreensão do Ensino Religioso como formação de valores no Brasil junto à rede oficial de ensino, por meio das pressões que se fizeram historicamente presentes em momentos significativos da vida brasileira. Nosso recorte recairá sobre a análise do tratamento da disciplina Ensino Religioso nos documentos constitucionais chegando até a polêmica decisão do Supremo Tribunal Federal em ratificar a prática confessional do Ensino Religioso no âmbito das instituições escolares públicas e seu embate com o princípio político da laicidade do Estado

Palavras-chave: Religião; Educação; Valores; Ensino Religioso; Laicidade.

1. Introdução

O debate sobre a relação entre Educação e Religião e, especialmente, a discussão da área de conhecimento do Ensino Religioso, se inscreve na esfera constitucional do direito à educação de qualidade e recoloca em discussão a inviolável laicidade do Estado brasileiro, que, constitucionalmente, deve garantir uma educação que prepare o cidadão para visões e opções conscientes e críticas na sua atuação em distintos tempos e espaços.

Nesse ensaio dedicaremos uma reflexão sobre a relação entre Religião e Educação na história da educação do Brasil, mas precisamente à compreensão do Ensino Religioso no Brasil junto à rede oficial de ensino, por meio das pressões que se fizeram historicamente presentes em momentos significativos da vida brasileira. Nosso recorte recairá sobre a análise do tratamento da disciplina Ensino Religioso nos documentos constitucionais chegando até a polêmica decisão do Supremo Tribunal Federal em ratificar a prática confessional do Ensino Religioso no âmbito das instituições escolares públicas.

¹⁸⁷ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. E-mail: cesarcarneiro197@gmail.com



2. Fundamentação teórica

2.1 Brasil – Colônia: Educação e Evangelização

Desde o período do Brasil Colônia a relação entre religião e educação sempre foi uma questão conflituosa. As primeiras experiências coloniais estavam embevecidas de um caráter catequético, e, por conseguinte, numa perspectiva de difusão dos princípios e valores do universo cristão católico sobre os novos territórios conquistados. O regime caracterizado de Padroado era a instituição e a maior expressão do período colonial em termos de institucionalização religiosa, e era exatamente essa instituição que dava a direção dos rumos da educação nesse momento histórico. Caracterizado por uma co-divisão de poderes entre o Papa e o rei sobre os novos territórios, esse regime visava ampliar os novos territórios (“Mundo Novo”) na mesma medida de expandir a fé cristã.

A educação no Brasil Colônia se constituiu por uma tríade institucional, que se processava numa espécie de *simbiose relacional*: a Escola, a Igreja e a Colônia. Todas as ideias difundidas buscavam a propagação da fé católica, única e grandiosa, somado aos desejos expansionistas da metrópole portuguesa, *terrivelmente* poderosa e disposta a firmar a cultura europeia como caminho de civilidade.

Nesse contexto, falar da relação entre Educação e Religião, era propriamente falar do nascimento da disciplina do Ensino Religioso, cujas razões originárias voltavam-se ao processo de evangelização e a expansão e conquista dos novos territórios, firmado pela *co-divisão* de poderes entre a Coroa Portuguesa e o Papado.

Conforme as palavras de Junqueira e Oliveira (1998), no período entre os séculos XV a XIX:

[...] é efetivado como cristianização por delegação pontifícia, justificando o poder estabelecido. A educação foi implantada e ministrada sob os auspícios dos Jesuítas. O governo não intervém diretamente como primeiro interessado, nem propõe uma filosofia educacional, pois compete aos religiosos, controlados pelo governo, organizar e fazer funcionar o processo de escolaridade. A grande característica desta fase é uma educação humanista, que se caracteriza por ser individualista, centrada nos valores propostos pelo Renascimento e favorecer a ideologia reinante, empregando métodos tradicionais. O ensino da Religião é uma questão de cumprimento dos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal. As leis, decretos e instruções em geral põem em primeiro plano a evangelização dos gentios. O caráter disciplinador de toda Catequese concorre para a transmissão de uma cultura que visa à adesão ao catolicismo. (JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 1998, p. 2).

O projeto educacional, pautado no ensinar e doutrinar voltava-se, sobretudo, à dominação dos indígenas e, posteriormente, dos negros, com fins à conversão da fé cristã católica e a reafirmação desse matrimônio colonial entre Igreja e Estado:



A religião passa a ser um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, concorrendo para o fortalecimento da dependência ao poder político por parte da Igreja. Dessa forma, a instituição eclesial é o principal sustentáculo do poder estabelecido, e o que se faz na Escola é o Ensino da Religião Católica Apostólica Romana. (PCN: ER, 2004, p. 13).

Com isso, verifica-se que o projeto colonizador não se reduzia apenas na conquista dos gentios e seu processo mistagógico na fé católica, mas acima de tudo, era um projeto unificado de reafirmação da superioridade da cultura europeia, através da submissão dos “novos cristãos” destas terras *brasilis*.

Nessa perspectiva, é salutar a reflexão feita por Chauí no texto “*Brasil: Mito Fundador*”, onde a autora pontua como um dos elementos primordiais na produção desse mito fundador a chamada “sagração da história”. Trata-se da história teológica (ou providencialista), isto é, da história como realização do plano de Deus ou da vontade divina. Nessa história eclesiástica providencialista, afirma-se que o Brasil é “terra abençoada por Deus”, paraíso reencontrado, berço do mundo. Soma-se a essa construção judaico-cristã (para além da sua versão providencialista) a versão profético-milenarista joaquimista (Joaquim de Fiori), que afirmava que o achamento do Mundo Novo cumpriu as profecias de Isaías – a de que o povo de Deus se dispersaria na direção dos quatro ventos, mas Deus viria “a fim de reunir todas as nações e línguas”. Essa história profética milenarista prevalecerá no período da colonização e será conservada pelas Ordens religiosas Franciscanas e Jesuítas, vistas como as ordens realizadoras das promessas veterotestamentárias.

Assim, destaca-se nesse processo colonial a presença e atuação dos missionários da Companhia de Jesus: os jesuítas. Essa atuação, em um primeiro momento, voltou-se à propagação da fé, mas posteriormente revelou-se muito mais profícua em terras brasileiras: através dos ensinamentos da fé cristã-católica, buscou-se a concordância aos costumes, à moral e a cultura dos colonizadores. Desde sua chegada, esses missionários dedicaram parte de sua atenção ao estabelecimento das primeiras instituições escolares, com fins ao ensino da leitura e da escrita visando o processo de alfabetização.

Severino (1986) defende que as verdades católicas compreendidas nesse período tinham:

[...] os princípios de uma ética individualista e social fundada na suprema prioridade da pessoa sobre a sociedade. A qualidade moral dos indivíduos repercutirá necessariamente sobre a qualidade moral da sociedade. Todo o investimento da evangelização, em sentido estrito, como da educação, sob inspiração cristã, se deu historicamente nesta linha. Foi por isso mesmo que o Cristianismo e a Igreja conviveram pacificamente com situações sociais de extrema opressão, com a escravidão, a exploração no trabalho etc. É como se estas situações independessem da vontade do homem, bastando que as consciências individuais se sentissem em paz, nada se podendo fazer contra estas situações objetivas. (SEVERINO, 1986, p. 71).



Mas qual o interesse dos jesuítas em querer a “*universalização*” do processo de alfabetização, inclusive aos indígenas, visto que nem em Portugal essa realidade existia? Qual o objetivo da educação das Letras? A resposta é dada pelo viés social: pelas Letras se confirma a organização da sociedade e a plena adesão à cultura da colônia.

Esse ensino das “Letras” orientava-se a uma finalidade estratégica de construção de um *ethos social*, como atesta PAIVA (2000):

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado?... As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? A quem pertencem? Pertencem à corte, como eixo social... Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade...

Nessa perspectiva de formar e assegurar o eixo social dominante, o acesso aos estudos das letras deveria seguir uma disposição desigual, estabelecendo uma ordem na escala dos conteúdos, obedecendo a uma hierarquização de classe. E para isso, foi criado o instrumento / instituição da *Ratio studiorum* (1599), que servia não só na organização dos estudos e dos currículos das escolas, mas também tinha a intenção de ratificar essa mentalidade da superioridade da elite colonial.

É importante notar, dentro da consciência possível, que essa atitude jesuíta estava pautada em argumentos teológicos, onde se lia (ou melhor, acreditava-se!) que a realidade terrena deveria corresponder à realidade celeste: “*assim na terra como no céu*”. Toda essa lógica estava circunscrita na própria cosmovisão da metrópole portuguesa, onde a estrutura social, rígida e hierarquizada, era fundada na religião, como conclui PAIVA (2000): “Por isso não se deve espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa”.

Assim, podemos ratificar que no período colonial o Ensino Religioso (com outras denominações à época), a partir de uma Política Religiosa como instrumento de poder, era a expressão máxima dos acordos entre a Coroa Portuguesa e o Papado, primando através do processo de evangelização esse casamento primordial para expansão da fé e exploração dos novos territórios e habitantes e onde a educação estava cercada de um aparato ideológico com fins a uma hierarquia social, política e econômica, pensada exclusivamente para a formação e manutenção de uma classe dominante.

Nesse período, destacamos as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, cuja assinatura leva o nome do arcebispo Dom Sebastião Monteiro da Vide. Essa legislação canônica destacava-se pelo intuito de tornar mais clara e adaptada às normas da Santa Sé ao complexo contexto da realidade brasileira. Com grande longevidade, no tocante à educação religiosa, essas constituições se tornariam um imprescindível instrumento de estudo da relação entre a Igreja e o Estado.



Promulgado em 1707, esses textos constitucionais do arcebispado bahiano, fiel às tendências teológicas da época (sobretudo no aspecto moral), normatizava a prática religiosa oficial sob a égide premissa “*para o bom governo do Arcebispado, direção dos costumes, extirpação dos vícios e abusos, moderação dos crimes, e recta administração da justiça*” (1853, p. XVI), consolidando o projeto colonial de “dilatação da fé e do império”, sobre as asas protetoras e dominadoras da Igreja Católica, em sua ação formal e também em suas expressões do imaginário religioso e popular.

No tocante a educação desse período, a Igreja Católica tomou para si o papel primordial na condução do processo educacional, gestando uma perspectiva desigual e preconceituosa em nome do Evangelho: uma pequena minoria de brancos tinha acesso aos colégios e, posteriormente, completavam seus estudos no além-mar (Reino português) para a grande maioria da população não branca, restou o rudimento das primeiras letras, o ensino profissionalizante, a catequese e a cristianização. Aos negros escravizados, apenas uma catequese impositiva, apressada e nos moldes coletivos (geralmente eram ministradas dentro dos navios negreiros que rumavam ao Brasil).

Mandamos a todas as pessoas, assim Eclesiasticas, como seculares, ensinem, ou fação ensinar a Doutrina Christã á sua família, e especialmente a seus escravos, que são os mais necessitados desta instrução pela sua rudeza, mandando-os á Igreja, para que o Parocho lhes ensine os Artigos da Fé, para saberem bem crer; o Padre Nosso, e Ave Maria, para saberem bem pedir; os Mandamentos da Lei de Deos, e da Santa madre Igreja, e os peccados mortaes, para saberem bem obrar; as virtudes, para que as sigão; e os sete Sacramentos, para que dignamente os recebão, e com elles a graça que dão, e as orações da Doutrina Christã, para que sejam instruídos em tudo, o que importa a sua salvação. E encarregamos gravemente as consciências das sobreditas pessoas, para que assim o fação, attendendo á conta que de tudo darão á Deos nosso Senhor. E para que os Mestres dos meninos, e Mestras das meninas não faltem á obrigação do ensino da Doutrina Christã, mandamos a nossos Visitadores inquirão com grande cuidado, se elles fazem, o que devem, para que, sendo descuidados, sejam amoestados, e punidos, e lhes revogamos as licenças, que de Nós tiverem, sem as quaes não poderão ensinar (VIDE, 1853: LIV.I, Tit. II, nº 4 e 5).

(...)

Porém porque a experiência nos tem mostrado, que entre os muitos escravos, que há neste Arcebispado, são muitos delles tão buçaes e rudes, que, pondo seus senhores a diligência possível em os ensinar, cada vez parece, que sabem menos” (VIDE, 1853: LIV.I, Tit.XIV, nº 55).

Paradoxalmente, nesses textos constitucionais aparece de forma eloquente um aspecto nefrágico do pensamento cristão e de sua atuação no contexto brasileiro: uma ação viva e cambiante frente à natureza e a existência da escravidão, produzida e respondida pela intelectualidade orgânica da Igreja Católica (especialmente, os jesuítas).



Enfim, a leitura atenta desses textos, ratifica a posição da Igreja Católica na formação do imaginário social brasileiro em seu período colonial e a posição ideológica da dimensão educacional daqueles que iriam redigir as primeiras constituições religiosas para o Brasil.

Acreditamos que esse primeiro percurso histórico da educação religiosa brasileira, fundamenta de certa forma a origem de toda a construção do imaginário coletivo da religiosidade cristã católica imposta à invenção de um estado “laico” e repressor, que se desenvolverá posteriormente.

2.2 Brasil – Império: Ensino Religioso - o Padroado reafirmado

A relação entre educação e religião no período do Brasil Império pouco irá se modificar enquanto concepção ideológica: o matrimônio Igreja – Estado se manterá firme via campo educacional e, especificamente, no interior do Ensino Religioso. A igreja católica permanece como a religião oficial da metrópole e continuará a impor sua catequese, explicitamente doutrinal, aos índios, aos negros escravos e a toda classe subalterna da colônia.

No entanto, o período imperial trará grandes transformações ao Brasil, principalmente na relação com a metrópole portuguesa, sede do poder. O processo de independência significou, dentre outros aspectos, uma transformação da antiga colônia em um Império do Brasil, administrada sob uma forma de governo monárquico constitucional parlamentarista.

Todas essas transformações eram reflexos do advento do movimento Iluminista que tomava conta da Europa. No caso português, essas ideias iluministas pouco influenciaram na dimensão religiosa, pelo menos na centralidade que o catolicismo manterá frente ao Império brasileiro.

O campo da educação verificar-se-á alguns desdobramentos: o primeiro, uma tentativa ainda maior de trazer a educação para controle do Estado, assegurando assim os interesses políticos da classe dominante; o segundo, um movimento de secularização da educação, principalmente na tentativa de substituir o professorado religioso jesuítico por professores civis (neste momento, a Cia de Jesus já se tornara uma pedra de crítica aos interesses da corte, seja pelo prejuízo no campo econômico, vistos que essa presença religiosa insuflava parte das riquezas descobertas com a isenção dos impostos, como pela influência ideológica no área política, sobretudo pela crítica iluminista da origem divina dos poderes reais); o terceiro, foi o controle maior da organização curricular, principalmente pela instituição das chamadas aulas régias (primeiras letras e humanidades), e por fim, e não mesmo característico, a substituição das *Redízimas* pelo subsídio Literário como o principal meio de financiamento da educação. Até esse momento, descrevemos historicamente as perspectivas Pombalinas e de D. João VI ao universo socioeducacional brasileiro.



O passo significativo de mudança se dará na concepção de estado laico, do qual o Ensino Religioso vai ser o protagonista na perceptível diferença entre secularização e laicidade, visto que a primeira manterá a centralidade da fé católica frente às demais experiências religiosas, e a segunda permanecerá como uma questão do campo político. A essa altura, a educação primária já é proclamada gratuita, laica e para todos, mas é pelo Ensino religioso que se mantém a ligação com o pensamento ideológico do Estado, alçando à burguesia à elite da hierarquia religiosa e mantendo a educação como um ideal da classe dominante.

Essa alta influência que a sociedade brasileira sofria no campo das ideias e dos valores advindos da cultura europeia, principalmente trazidas pelos filhos das famílias abastadas que estudavam no velho continente e que respiravam o contexto da Revolução Francesa e dos ideais liberais, iriam marcar decisivamente a caminhada do Brasil rumo ao processo de elaboração de sua primeira constituição, pós-proclamação da independência.

Em 1824, no dia 25 de março foi outorgado, por Dom Pedro I, a primeira Constituição do Brasil denominada Constituição Imperial. Nela destaca-se a relação perene entre Estado – Religião – Educação. Já no preâmbulo deste texto fundamental, destaca-se o poder pelo qual o Imperador se valia do elemento religioso: *"por graça de Deus e unânime aclamação dos povos"*, deixando claro o princípio da soberania do direito divino.

Ratificada como religião oficial, o Cristianismo na sua confessionalidade Católica consolidava assim o poderio do Estado, como atesta o art. 5 da constituição de 1824:

Art. 5 – A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, de forma alguma exterior ao templo.

Em termos educacionais, esse pacto religioso vai fazer crescer ainda mais a subordinação do ensino ao Estado e, em contrapartida, potencializar a visibilidade da Igreja Católica e seus poderes no controle e inspeção da questão religiosa, restringindo cada vez mais a liberdade de outras manifestações e experiências religiosas na esfera escolar.

Verifica-se que o período imperial, ainda sobre a égide do Padroado, a presença da Igreja Católica na instituição escolar brasileira (em particular) e no âmbito educacional (no geral) ultrapassava a questão de uma mera disciplina escolar. Ela se impunha como uma problemática curricular, perpassando todos os conteúdos e até mesmo a formação do professorado, altamente ligados à religião católica, seja pelos padrões morais, seja pela presença física de sacerdotes na estrutura escolar, inclusive sendo contratados como funcionários estatais e, portanto, dependentes do governo imperial.



Essa relação vai demonstrar como nesse período o poder religioso esteve associado ao campo político, como bem sintetiza Saviani (2007, p.54) esse momento histórico:

Dessa forma, a Constituição Brasileira de 1824 mantinha o legalismo português, ou seja, a união entre a coroa e a religião católica, o princípio do padroado. Tradição em Portugal antes mesmo da independência do Brasil, o princípio do padroado consistia na possibilidade de o imperador poder designar pessoas para o preenchimento dos cargos eclesiásticos mais importantes, estando sujeito apenas da aprovação pontifical.

Ainda nesse contexto, o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, outorgado por Dom Pedro I, tornar-se-ia a primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar no Brasil, marco na educação imperial e referência para os docentes da educação primária e ginásial das províncias do império. Dentre os assuntos tratados, destaca-se: a descentralização do ensino, a remuneração docente (professores e mestras), ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escola das meninas.

Esse ensino elementar estabelecia os conteúdos considerados básicos à formação, somado aos princípios católicos, mas ainda perpetuando a distinção entre meninos e meninas:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

[...]

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

[...]

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica (BRASIL, 1827).

As formulações constitucionais da lei de 1827 demonstram o espírito dos ideais da fase do Império, que persistiram e se repetiram nas reformas educacionais posteriores de Couto Ferraz (1854) e Leôncio de Carvalho (1878).

Marcadas por implicações políticos-culturais do período imperial, essas reformas educacionais inauguram o primeiro Programa de Ensino para instrução da Educação Pública secundária no Brasil-Império, com aprovação do então recém criado Conselho Diretor (por Couto Ferraz em 1854) e a reforma educacional (por Leôncio de Carvalho em



1878). Essas reformas, dentre outros aspectos, marcam a perda de poder e de espaço dos católicos para os grupos liberais que, imbuídos do espírito positivista, irão conquistar a liberdade de ensinar, desvinculando os conteúdos curriculares do emparelhamento da doutrina teológica católica, tornando assim o Ensino Religioso facultativo em todo território do império.

A Reforma Educacional de Couto Ferraz, com sua proposta de um programa de ensino, implementou uma narrativa da história escolar dos Manuais Universais (onde a história do Cristianismo está descrita nos compêndios da própria história universal) ligada a uma identidade nacional, vinculada aos interesses políticos de grupos que ocupavam as instâncias de poder. Essa narrativa nos ajuda a compreender a relação mútua entre religião e Estado, como indispensável elemento no forjar da identidade nacional do momento histórico em questão, assim como a consolidação do imaginário coletivo de uma identidade nacional legitimada pelo fenômeno da religiosidade.

No âmbito dessa reforma, enfatiza-se uma legislação educacional forte e concisa, responsável pela definição da organização curricular, contratação (e fiscalização) de docentes e produção e regulação dos materiais editoriais escolares. Com essas premissas, fica evidente que a história das instituições escolares no Brasil nunca esteve dissociada da emergência de projetos políticos endereçados à instrução pública e, na qual, o elemento religioso sempre operou massivamente.

Não à toa, que na análise dos manuais oitocentistas, verifica-se uma versão e instrumentalização da história do Cristianismo ligada aos interesses políticos do Império. Trata-se de uma indiscutível discussão sobre concepções de história, e, conseqüentemente, de um imaginário que influenciaram na narrativa da história escolar, onde o discurso cristão e a oficialização do Cristianismo fundamentam os projetos de poder e ideologias político-culturais do período imperial brasileiro. Cabe ressaltar, que o Império do Brasil era um Estado Confessional, o que exigia união entre os poderes secular e espiritual. Por conseguinte, a construção de uma identidade nacional, bem como a legitimação do Estado brasileiro, não era concebida, neste período, sem a relação com a Igreja Católica (JÚNIOR, 2020).

Ainda no centro da discussão da Reforma de Couto Ferraz, dentro do aspecto da formação docente (desde a contratação até a fiscalização de sua prática), o elemento da moralidade (conceito típico do universo cristão) tornou-se fundamental na reflexão do imaginário religioso na constituição dos sujeitos e no pensar da prática educacional. Essa moralidade era vista como uma condição da capacidade do candidato à docência em responder aos interesses políticos (e ideológicos) das instituições estatais, escolares, religiosas e familiares. Portanto, pensar o docente era, inicialmente, pensar a figura de um arauto moral na instrução pública à serviço dos grupos que detinham o poder.

Sem religião não há moralidade. Toda a moralidade que não repousa sobre a base do amor de Deus e do respeito a sua lei, é perfeitamente van;



um phantasma de moralidade, que o menor sopro dissipa. (BORGES *apud* NARITA, 2017)

Estudar a religião e a história não será para vós um mero acervo de factos e de datas; **vereis nos grandes acontecimentos que ela narra**, na conquista dos reinos, na ruína das dinastias e dos impérios, **outras tantas cenas do drama providencial**; outras tantas intervenções de Deus nos negócios d'este mundo. (BORGES *apud* NARITA, 2017).

Se compararmos a lei geral do período imperial com a lei geral atual da educação brasileira (Lei 9.394/96 – LDB), verificaremos que muitos dos ideais do Brasil Império persistem e se manifestam em nosso contexto educacional, sobretudo, no pleitear de grupos religiosos conservadores e moralistas em galgar espaços e controle nas instituições e nos mecanismos de normatização da educação brasileira, no geral, e da educação pública, em particular.

O revisitar desses textos não só nos instrui na consciência do tempo presente, como também nos oferece as origens de um imaginário religioso impositor e inquestionável. A relação dos conceitos de história – educação – religião revestem-se de uma importante premissa na análise de qualquer política pública educacional, que busque nas relações interpessoais, a implementação de ações e valores que contribuem para a integração dos sujeitos no tecido social.

Nessa oportunidade, ao fazer memória ao Bicentenário da Independência do Brasil, verifica-se que muito ainda desse imaginário religioso imperial persiste em nossas políticas educacionais, em geral, e na compreensão do Ensino Religioso hoje, em particular. Notadamente a disputa por essa área tem se tornado um processo pouco democrático e saudável a natureza da área de conhecimento. Disputas de cunho político e ideológico tem se configurado num dos grandes desafios aos debates acadêmicos, que, infelizmente, tem cedido ao lobby cristão (seja na sua confessionalidade católica, quanta na sua configuração protestante – pentecostal e neopentecostal) que testemunha uma prática anti-intelectual e nociva ao próprio destino do Ensino Religioso, como nota Cury (2022, p.34): *há um fundamentalismo religioso conducente à censura e a variadas formas de violência simbólica*;

Enfim, pensar a pauta educativa após esse bicentenário é tarefa que exige um mergulho profundo e honesto na diversidade que marca o território brasileiro e a real necessidade de desfazer um imaginário religioso violento e ideologizado que compromete o nosso espírito de independência. Ou seja, o imaginário religioso torna-se instrumento fundamental a estabilização de uma monarquia eclesiástica que perpetuará até mesmo pós Revolução Burguesa. O Estado Nação, dito e concebido como Moderno, jamais abandonou a premissa de uma aliança política com a Igreja, mesmo que por vezes escamoteada por discursos de reconhecimento de Estado Laico e livre.



Os ventos mudaram o cenário educacional brasileiro no período seguinte, Brasil-República, mas não serão novos necessariamente do ponto de vista do imaginário religioso dominante.

2.3 Brasil – República: Ensino Religioso - das disputas de poder à cidadania como área de conhecimento

O período Republicano brasileiro nasce num contexto de uma severa crítica ao regime imperial que já se estendia por muitos anos, seguido de grandes crises nos mais variados âmbitos da sociedade: a) política, que reivindicava uma maior descentralização do poder; b) social, caracterizada com o descrédito da população frente a família real; c) religiosa, que sugeria cada vez mais o afastamento da monarquia; e por último, e não menos importante, a d) crise educacional, sobretudo no advento e impactos das ideologias liberais e positivistas (europeias) no território brasileiro. Sem deixar de ressaltar a crise no âmbito moral frente à realidade da escravidão, que a essa altura já se mostrava insustentável aos olhos do mundo (o Brasil ainda persistia em ser uma das últimas nações a manter o regime escravocrata). A abolição da escravatura no Brasil aconteceu por razões variadas: desde a luta perene e a resistência dos próprios negros escravizados, passando pelo espírito abolicionista que já ocupava há tempos a mobilização política de alguns dos principais setores da sociedade.

Na 1ª Constituição do Brasil República, de 1891, a relação entre religião e educação sofre uma substancial alteração, principalmente, pois a partir de agora essa relação será tratada no campo da *Declaração de Direitos*, conforme o artigo constitucional 72 nos parágrafos 3º, 6º e 7º:

§ 3º - Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto...

§ 6º - Será leigo o Ensino Ministrado nos Estabelecimentos públicos. Nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo...

§ 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados. A representação diplomática do Brasil junto à Santa Sé não implica violação deste princípio.

Isto posto, a discussão que agora se impunha era saber lidar com o processo de separação oficial do Estado com a Igreja Católica, onde o catolicismo deixaria de ser a religião oficial e o princípio do estado laico se imponha, isto é, o Estado brasileiro colocava-se como neutro em assuntos relativos às questões religiosas. A religião passa a ser um tema do âmbito do espaço privado, ratificando assim a máxima de Cavour: *Igreja livre num Estado livre*.

O Ensino Religioso, que já havia sido destituído das escolas públicas no ano anterior (1890) através do Decreto 119-A, permanecia como um instrumento de difusão



doutrinal-catequético no âmbito das instituições religiosas privadas, mas a reflexão sobre o elemento da confessionalidade e da expressão religiosa volta-se como um direito do indivíduo, deslocando assim o tema da laicidade para o *locus* escolar público.

[...] Art. 1º é proibido a autoridade federal, assim como a dos Estados federados, expedir leis, regulamentos ou atos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e criar diferenças entre os habitantes do país, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivos de crenças, ou opiniões filosóficas, ou religiosas.

Art.72 § 6º [...] leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

Com o fim do sistema de Padroado, a nova concepção educacional republicana excluía formalmente a presença da religião católica como componente curricular no país (entretanto, o imaginário religioso coletivo já estava implementado e fortemente atuante).

Em 1925, através de um processo de revisão da Constituição de 1891, que propunha uma maior intervenção da instância federal na economia e nos estados, o tema do Ensino Religioso volta a ocupar a pauta, porém sem sucesso, permanecendo fora das instituições públicas escolares.

Durante os anos de grandes Reformas Educacionais, o debate sobre a catolicidade brasileira vai ganhar espaço, sendo principalmente impulsionado pelas Ligas Católicas, que irão pegar carona no contexto de discussão sobre a identidade do povo brasileiro para as quais a catolicidade seria uma dessas identidades. Nesse contexto, percebemos um movimento constante da Igreja Católica em recuperar seu lugar dentro da esfera educacional e, especialmente, recuperar a disciplina do Ensino Religioso no âmbito das escolas públicas.

Destacamos aqui o movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, que se posicionavam contrário à inclusão da disciplina do Ensino Religioso nas escolas públicas, pois esta contrariava e colocava em risco os princípios da laicidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino público. Dentre as premissas defendidas pelos pioneiros no Manifesto, destaca-se, como afirma Cury

O momento não é para se discutir o ensino religioso. A ‘civilização em mudança’ exige que se forneça a cada indivíduo os meios para participar, de acordo com as suas potencialidades, no conjunto das necessidades desta sociedade. Se o dogma tivesse um poder tão redentor, os quase 400 anos de união oficial entre Igreja Católica e Estado teriam configurado uma nação menos atrasada. (CURY, 1978, p.149-150).

No ano de 1931, o Decreto nº 19.941 disporá sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal, chamando atenção para o caráter facultativo da disciplina aos alunos e deixando claras as dificuldades da Igreja Católica em se reinserir no contexto da escola pública através do Ensino Religioso:



Art. 2º - Da assistência às aulas de religião: haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.

Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Esse decreto ainda chamaria a atenção dos aparatos organizacionais da instrução religiosa sob a responsabilidade dos cultos religiosos e também uma explícita preocupação do poder público em esclarecer a população que o Ensino Religioso em nada deveria interferir na já consagrada separação do Estado com a Igreja, como lê o art. 11 do referido decreto: “Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução”.

Em 1934, teremos a segunda constituição brasileira do período republicano. Nela também se observa os esforços realizados pela Igreja Católica em pautar o sempre presente debate entre religião-educação-estado, selando assim a volta do Ensino Religioso às escolas públicas de todo o país:

Art. 153 – O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Conforme se verifica no texto constitucional, o Ensino Religioso passa a apontar um primeiro debate sobre a realidade do pluralismo religioso presente na cultura brasileira e a disciplina passa, assim, a ser reinserida nas escolas públicas. Porém, esse retorno da disciplina nos espaços públicos escolares, mesmo com o princípio da laicidade do estado, revelará um permanente e latente interesse do imaginário cristão-confessional-católico de recuperar a sua hegemonia tanto no campo político como no educacional.

Apesar desse retorno do Ensino Religioso no cenário nacional ocorrer somente a partir da Constituição de 1934, existiram experiências regionais em que esse debate / retorno já havia ocorrido pré-texto constitucional: o caso de Minas Gerais, no ano de 1928, no governo de Antônio Carlos de Andrade, através do seu secretário de governo Francisco Campos. Sergipe, Rio Grande do Sul.

Após três anos da promulgação da Constituição de 1934, foi imposta por Getúlio Vargas a Constituição de 1937, criando o denominado Estado Novo. Essa Constituição (outorgada) de 1937 (também conhecida como Constituição Polaca, em referência ao modelo semifascista polonês), assegurava grande concentração dos poderes nas mãos do chefe do executivo e também não eximiu atenção a tratar no seu Art. 133 o tema do Ensino Religioso, que perderia o seu caráter de oferta com obrigatoriedade, uma vez que não implicava em obrigação para mestres e alunos, como se verifica nos termos do artigo:



Art. 133- O ER poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

Assim, o Ensino Religioso é contemplado como dever do Estado para com a liberdade religiosa do cidadão que frequenta a escola.

Com o fim do Estado Novo, o país se vê imerso numa grande onda nacionalista. E no ano de 1946, já no governo vencedor de Eurico Gaspar Dutra, no dia 18 de setembro é promulgada a Carta Magna - Constituição dos Estados Unidos do Brasil.

Dentre as principais mudanças trazidas por esse tão esperado texto constitucional, está a restauração dos três poderes da República, conforme sinaliza PIREZ (2016):

A Carta de 1946, de 18 de setembro de 1946, é considerada por muitos autores como a melhor que tivemos. Saboreava ares de democracia e liberdade pós-guerra e restituiu inúmeros avanços que tivemos na Constituição de 1934. Uma das principais mudanças foi a restauração dos Três Poderes, independentes e harmônicos entre si. O Poder Judiciário recuperou seu prestígio ao declarar a inconstitucionalidade de leis e atos normativos e fixou as três conhecidas garantias da magistratura: vitaliciedade, inamovibilidade e irredutibilidade de vencimentos.

Também nesse texto constitucional estava descrito a preocupação com a disciplina do Ensino Religioso, dando ênfase para à matrícula facultativa e o respeito à confissão religiosa dos estudantes e/ou de seus representantes legais:

Art. 168 Parágrafo 5º - O ER constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, e de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável.

Em 1964 o Brasil assistiria o início daquele que se tornaria o evento mais obscuro e perverso de sua história recente: o golpe militar de 1964. A Constituição em vigor (1946) não será inteiramente revogada de imediato, porém sofrerá grandes alterações para fins da implantação do regime ditatorial.

A promulgação da Constituição militar ocorreria em 24 de janeiro de 1967, e seria assim conhecida como a primeira constituição republicana autoritária. Nela, a educação ganhará uma lente de aumento importante na adequação da nova ordem social e por isso mesmo será motivo de muita vigilância. O Ensino Religioso permanecerá contemplado nos termos da lei sendo ainda matrícula facultativa, conforme art. 168, parágrafo 3: "IV – O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio".

Nesse momento é reinserida como componente curricular a disciplina Moral e Cívica (Decreto-Lei 869/69), importante instrumento na implantação da ideologia do governo militar. Essa disciplina irá oscilar em importância com o Ensino Religioso. Porém,



há de se destacar que, graças a sua perenidade na história da educação brasileira, o Ensino Religioso manterá certa solidez em comparação a disciplina Moral e Cívica. Parte dessa força advém do fato que a própria Igreja Católica será uma das instituições organizadoras da disciplina Moral e Cívica durante o período militar. Cf. o art. 2º, letra a e b:

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade.

Após esse período conturbado de negação e perseguição dos princípios democráticos, chegamos ao ano 1988 onde seria promulgada a primeira Constituição Cidadã da história do Brasil e lançadas as bases para que o Ensino Religioso acenda sua cidadania e tome o seu lugar de área de conhecimento nos anos vindouros.

Inicialmente, a Constituição de 1988 manterá as orientações das constituições passadas frente ao Ensino Religioso, conforme atesta o art. 210: “§ 1º - O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

A década de 90 foi um divisor de águas no campo educacional brasileiro. Nesse contexto de profundas transformações e mudanças, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96) e a elaborado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Na área do Ensino Religioso (não confessional) a fundação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), em 1995, foi decisivo para uma maior sistematização e atividade em prol de um Ensino Religioso não proselitista para as escolas públicas em todo território nacional, com a consequente e necessária formação de docentes habilitados para esse objetivo.

A principal mudança com a aprovação da Lei 9.394/96 se dará na mudança de rota da relação religião e educação, onde a religião passa a ser compreendida como parte integrante da formação básica do cidadão e com isso o Ensino Religioso ganha status de área do conhecimento, inclusive sendo custeada pelo Estado. Conforme o texto do art. 33 da LDB, alterado pela lei n. 9.475/97. A redação original era outra:

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 a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

O Ensino Religioso reestrutura-se enquanto concepção e atuação, passando a focar seus estudos na compreensão do fenômeno religioso que se constata a partir do convívio social do educando e o plural contexto religioso brasileiro.

Apesar de todos os avanços nesse processo de reconhecimento, os desafios de se pensar o Ensino Religioso no Brasil como área de conhecimento permanecerá. Mesmo com a legitimidade de área de conhecimento, o artigo da constituição de 1988 e também a produção textual da LDB deixarão em aberto questões fundamentais, principalmente no que diz respeito à formação docente.

Em 1997 acontecerá uma grande mobilização por parte de educadores e representantes de instituições civis, religiosas e educacionais em torno da discussão do caráter confessional e interconfessional do Ensino Religioso descritos pela LDB, que não deixava claro a superação do proselitismo nos espaços da educação pública. Essa movimentação / ação coletiva culminou com a aprovação da Lei nº 9.475/1997, que alterou a concepção do Ensino Religioso, posicionando-o como componente curricular fundado pelo reconhecimento e respeito às diferentes crenças e tradições religiosas, inclusive as de perspectiva não confessional.

Apesar de todos esses esforços, pairava sobre a legitimidade do Ensino Religioso como área de conhecimento o desafio da formação do profissional que iria atuar nessa área e, mais especificamente, quem formaria esses professores e sobre quais objetos de conhecimento deveriam se portar para essa ação docente.

O artigo 62 da LDB nº 9.394/1996 determina que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, e a Lei nº 9.475/1997 fixou que “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”. Nesse esforço, o FONAPER, desde sua fundação, continuou a se mobilizar para assegurar a formação específica em licenciatura aos profissionais do Ensino Religioso, encaminhando propostas ao CNE com minutas que estabeleciam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Ciências da Religião e Licenciatura em Ensino Religioso.

Mesmo com essa ausência de DCN para a formação dos professores em Ensino Religioso, não impedia a existência de várias Instituições de Educação Superior - IES (nos



âmbitos público e privada, federais e estaduais) criassem cursos de licenciatura na área do Ensino Religioso¹⁸⁸.

Atento a essa realidade, em dezembro de 2018 o Conselho Nacional de Educação (CNE), homologa o parecer 12/2018 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, sinalizando assim, uma indicação clara à formação do docente em Ensino Religioso.

Ao considerar as diferentes vivências, percepções e elaborações religiosas que integram o substrato cultural da humanidade, o Ensino Religioso deve favorecer o exercício da liberdade de pensamento, de crença e de convicção. Considerando os movimentos, tradições religiosas e filosofias seculares de vida, o estudo das diferentes crenças é uma das formas privilegiadas de promover a liberdade de concepções e o exercício da cidadania, fundamento do estado laico e democrático. É nesse sentido que o Ensino Religioso pode se tornar um baluarte da liberdade, congregando indistintamente os valores que prefiguram juridicamente a expressão religiosa conforme o espírito da nossa Constituição de 1988, quais sejam: a liberdade de crença, a liberdade de culto, e a liberdade de organização religiosa (BRASIL, 2018).

No presente documento, três atitudes se destacam na formação desse professor de Ensino Religioso que, diante da necessidade das novas gerações se educarem para a convivência e o respeito para com a diversidade cultural e religiosa, é forçoso reconhecer o papel de destaque que o Ensino Religioso pode ter na formação cidadã dos brasileiros: *reconhecimento – diálogo intercultural – cidadania crítica*.

A formação inicial deve assegurar o desenvolvimento de processos de reconhecimento das identidades religiosas e não religiosas, de forma que as diferentes culturas, religiosidades e filosofias de vida sejam estudadas a partir de pressupostos científicos, éticos e estéticos, salvaguardando os direitos humanos, a liberdade de pensamento, crença, culto e organização nos termos da lei. (BRASIL, 2018).

O processo de reconhecimento das identidades e alteridades torna-se possível na medida em que a formação inicial habilite seus docentes para o exercício do diálogo intercultural. (BRASIL, 2018).

Com esse intuito, a formação inicial para o Ensino Religioso deve proporcionar estudos acerca dos fenômenos religiosos enquanto chave de abertura para o exercício da cidadania crítica, voltado ao usufruto dos direitos adquiridos, comprometido com o conhecimento, a compreensão e a valorização do conjunto de aspectos constituintes da diversidade

¹⁸⁸ Nesse contexto, destacamos as seguintes IES: FURB (Blumenau/SC), UNIVILLE (Joinville/SC), UNISUL (Tubarão/SC), Unochapecó (Chapecó/SC), UNOESC (São Miguel do Oeste/SC), UnC (Canoinhas/SC), USJ (São José/SC), UEPA (Belém/PA), UEMA (São Luís/MA), UFPB (João Pessoa/PB), UFJF (Juiz de Fora/MG), UNIMONTES (Montes Claros/MG), PUC-MG (Belo Horizonte/MG), UERN (Natal/RN), UFS (São Cristóvão/Sergipe), UEA (Manaus/AM), UFSM (Santa Maria/RS) e UNICAP (Recife/PE).



religiosa e de suas conexões com outras instâncias socioculturais. (BRASIL, 2018).

Grandes avanços já se consolidam hoje no cenário nacional (a própria legislação sobre a área de formação: Ciências da Religião), mas mesmo assim persiste um certo imaginário religioso condicionante na prática docente e que acaba por impactar na visão da sociedade sobre a pertinência desse ensino na formação do indivíduo dentro de um Estado laico.

Sobre isso nos afirma Cunha (2013, p. 45):

Laico é o Estado imparcial diante das disputas do campo religioso, que se priva de interferir nele, seja pelo apoio, seja pelo bloqueio a alguma confissão religiosa. Em contrapartida, o poder estatal não é empregado pelas instituições religiosas para o exercício de suas atividades.

2.4 O debate sobre a confessionalidade do Ensino Religioso no Estado Laico – A resposta do Supremo Tribunal Federal

Nessa perene disputa e perpetuação do imaginário religioso circundante à disciplina Ensino Religioso, cabe trazer à memória o “Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, assinado em 13 de dezembro de 2008. Nesse acordo, o § 1º do artigo 11 dispõe que

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.

Apesar de objetificar o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, buscando consolidar, em um único instrumento jurídico, os diversos aspectos envolvidos na relação entre o Estado brasileiro e a Santa Sé e, também, da presença da Igreja Católica no País, o presente acordo não está imune a diversas controvérsias, sobretudo, no campo nevrálgico do direito constitucional da laicidade do estado.

Sobre o acordo Brasil-Santa Sé, um dos seus críticos, o procurador da República do Estado de São Paulo Nilton de Freitas Monteiro, afirma: *pele princípio da laicidade, Estado e Religião são separados e não podem estabelecer relações de aliança de qualquer espécie.* No entanto, essa visão não é compartilhada por parte da classe jurista brasileira, que diverge na compreensão do sistema de separação rígida da relação entre Estado e Religião.

Em decorrência desse acordo, e por entender que o ensino religioso só poderia ser de natureza não-confessional, a Procuradoria Geral da República ingressou com a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439 no Supremo Tribunal Federal em 2010. O objeto



da ação era o artigo 33, caput e § 1º e § 2º, da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – “LDB”), e o artigo 11, § 1º do Acordo Brasil-Santa Sé, aprovado por meio do Decreto Legislativo nº 698/2009 e promulgado por meio do Decreto nº 7.107/2010.

Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008.

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.

Destacamos aqui duas falas desse debate no STF, do ministro Luiz Roberto Barroso (relator) e da ministra Carmen Lúcia (responsável pelo voto de minerva), respectivamente, não favorável e favorável a confessionalidade do Ensino Religioso na rede pública:

O ensino religioso convencional viola a laicidade [do Estado], porque identifica Estado e igreja, o que é vedado pela Constituição (...). Uma religião não pode pretender apropriar-se do espaço público para propagar a sua fé. Isso seria uma recaída no velho patrimonialismo brasileiro de apropriação privada do espaço público. (Ministro Barroso)

A laicidade do Estado brasileiro não impediu o reconhecimento de que a liberdade religiosa impôs deveres ao Estado, um dos quais a oferta de ensino religioso com a facultatividade de opção por ele (...). Não vejo submissão do Estado à submissão de religião na norma. A pluralidade de crenças, a tolerância - que é princípio da Constituição Federal - combina-se com os dispositivos aqui atacados. Pode-se ter conteúdo confessional em matérias não obrigatórias nas escolas. (Ministra Cármen Lúcia). (www.stf.jus.br)

Após um amplo debate da corte e com um resultado apertado, em 2017, o Supremo Tribunal Federal, por meio do acórdão do Ministro Alexandre de Moraes, no seu artigo 7º, estabeleceu “Ação direta julgada improcedente, declarando-se a constitucionalidade do artigo 33, caput e § 1º e § 2º, da Lei nº 9.394/1996, e do artigo 11, § 1º, do acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, e afirmando-se a constitucionalidade do ensino religioso



confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.”¹⁸⁹

3. Considerações Finais

Longe de se encerrar a polêmica, o debate sobre a laicidade do Estado *versus* a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas (e sua possibilidade confessional) toma na atualidade contornos gigantescos, sobretudo pelo avanço dos grupos religiosos fundamentalistas que acabam por se beneficiar desse espaço para impor uma visão dogmática e contrária a toda diversidade que compõe a cultura brasileira e, sobretudo a autonomia das instituições escolares no trabalho frente a alteridades de seus professores e alunos.

Nesse ensaio, nossa reflexão, pautada na experiência docente com atuação na área do Ensino Religioso, se orienta a assumir uma postura contrária a confessionalidade do Ensino Religioso na Rede Pública de Educação por dois fatores essenciais: 1º) a confessionalidade atinge em cheio a laicidade do Estado, sobretudo do ponto de vista da prática docente e de nossa realidade educacional brasileira (*ethos cristão*): o espaço reservado para as religiões minoritárias nunca foi e não é o mesmo espaço usufruído pelas denominações hegemônicas; e, 2º) mesmo com todos os avanços e debates sobre a epistemologia do Ensino Religioso e sua área de fundamentação (Ciências da Religião), ainda não são suficientes para a devida liberdade de se pensar o fenômeno religioso sem a interferência do *lobby* cristão, visto que as Universidade e IES que tem se proposto a pensar essa área, estão, na sua maioria, sob a administração de instituições confessionais, e, mesmo as instituições de natureza pública, são compostas por profissionais ainda advindo desse ambiente do imaginário dominante cristão.

Sendo a laicidade um dispositivo político, jurídico e sociológico, que tem por finalidade organizar o funcionamento das instituições básicas do Estado (escolas, hospitais, tribunais etc.), ela não pode ser interpretada para além daquilo que ela inscreve: a religião é do âmbito privado, o Estado deve guardar aquilo que é do âmbito público.

Assim, como bem lembrado pelo procurador-geral do Estado de São Paulo, Nilton de Freitas Monteiro, não cabe ao Estado induzir, ou deixar de induzir, que os estudantes brasileiros optem, explícita ou implicitamente, por ter ou não ter aulas de ensino religioso,

¹⁸⁹ O Supremo concluiu o julgamento da ADI 4439, com maioria dos votos (6 x 5), os ministros entenderam que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões. Votaram pela improcedência do pedido os ministros Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Dias Toffoli, Ricardo Lewandowski, Gilmar Mendes e Cármen Lúcia. Ficaram vencidos os ministros Luís Roberto Barroso (relator), Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio e Celso de Mello, que se manifestaram pela procedência da ação.



de ter ou não ter uma identidade religiosa. Religião, seja no espaço público da escola, seja na sociedade envolvente, também é um assunto de escolhas individuais.

Referências:

BRASIL. *Constituição de 1824*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

_____. *Constituição de 1891*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

_____. Senado Federal. Portal Legislativo. *Decreto nº 19.941 de 1931*. Disponível em: Acesso em: 15 de julho de 2020.

_____. *Constituição de 1934*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

_____. *Constituição de 1937*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

_____. *Constituição de 1946*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

_____. *Constituição de 1967*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 de julho de 2020.

_____. Senado Federal. Portal Legislativo. *Decreto nº 786 de 1969*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 de julho de 2020.

_____. *Constituição de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 de julho de 2020.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 de julho de 2020.

_____. *Ação direta de inconstitucionalidade nº 4.439*. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: abr./2023. BRASIL. Supremo Tribunal Federal.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHIZZOTI, A. *A Constituinte de 1823 e a Educação*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

CUNHA, L. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.



_____. *Educação e Religiões: A descolonização religiosa da Escola Pública*. Belo Horizonte: Mazza Editora, 2013.

CURY, C. R. J. *Cidadania Republicana e Educação: Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. In: *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.: s.n.], n. 27, set./dez. 2004.

_____. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo, Cortez, 1978.

FÁVERO, O. *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

FERREIRA, Amauri Carlos. *O imaginário religioso e modos de vida urbana: experiência da juventude católica em Belo Horizonte - MG anos 80*. São Paulo: 2002. Tese (doutorado): Universidade Metodista de São Paulo. Departamento de Ciências da Religião.

FONAPER - FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*. São Paulo: AM, 1997.

GUIMARÃES, Selva; JÚNIOR, José Petrucio de Farias. *Cadernos de História da Educação*, v.19, n.3, p.817-836, set./dez. 2020.

JUNQUEIRA, S. R. A.; MENEGHETTI, R. G. K.; WASCHOWICZ, L. A. *Ensino Religioso e sua relação pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, S. R.; OLIVEIRA, L. B. *A construção histórica de um componente curricular brasileiro: o ensino religioso*. 1998. Disponível em: www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/422SergioJunqueira_e_LilianBlanck.pdf. Acesso em: 12/06/2023.

NARITA, F. Z. *A educação da sociedade imperial: moral, religião e forma social na modernidade oitocentista*. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

PAIVA, José Maria de. *Educação jesuítica no Brasil colonial*. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PIRES, Antonio; Fernando. *Manual de Direito Constitucional*, 2ª edição. Método, 04/2016. Vital Source Bookshelf Online.



PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v.6, 2010.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiência e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História do tempo e o tempo da história: estudos de historiografia e história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

_____. *História das Ideias (sic) Pedagógicas no Brasil*. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2007.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SEVERINO, A.J. *Educação, ideologia e contra ideologia*. São Paulo, EPU, 1986.

_____. *Filosofia da educação*. São Paulo, FTD, 1994 (Col. Ensinar & Aprender).

_____. "A escola e a construção da cidadania". Sociedade civil e educação. Campinas, Papirus, 1992, p.9-14 (Coletânea CBE).

VIDE, Dom Sebastião Monteiro da. *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*. (Impressas em Lisboa no ano de 1719, e em Coimbra em 1720. São Paulo): Tip. 2 de Dezembro, 1853.



ENSINO RELIGIOSO E A FORMAÇÃO DE VALORES UMA DISCIPLINA ESCOLAR NA FRONTEIRA ENTRE A(S) CIÊNCIA(S) DA RELIGIÃO E A EDUCAÇÃO

Felippe Nunes Werneck¹⁹⁰

Resumo: O objetivo desta comunicação é apresentar a leitura atualizada dos problemas que vinham sendo expostos nos estudos acerca do Ensino Religioso. Alguns desses problemas são: ausência de profissionais licenciados para ministrar a disciplina de Ensino Religioso; falta de uma política específica relacionada à formação/profissionalização do docente de Ensino Religioso; indefinição acerca dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos do Ensino Religioso. Em 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, houve uma mudança significativa na realidade do ER, contudo a sua importância no processo de formação dos valores é mantida e evidenciada, reforçando a sua condição de uma área do conhecimento que se estabelece na fronteira entre a(s) Ciência(s) da Religião e a Educação. A partir de uma abordagem bibliográfica, estudam-se as consonâncias atuais acerca do novo momento do ER e os seus desafios atuais.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Ciência(s) da Religião; Educação; Formação de Valores.

1. Introdução

Na atualidade, o Ensino Religioso apresenta-se como uma disciplina escolar que deixou a sua condição de total exclusão no âmbito da condição de normalidade em comparação aos outros componentes escolares, passando para uma equiparação quanto à constituição de uma área do conhecimento que possui uma orientação clara a respeito de sua composição curricular e uma definição legal sobre o processo de formação de professores. Ainda, permanece um ponto de indefinição no que se diz respeito à explicitação dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos do Ensino Religioso e o seu reconhecimento enquanto uma disciplina que tem a obrigatoriedade de oferta, mas de matrícula facultada ao desejo dos pais/responsáveis e dos estudantes.

O objetivo deste texto é expor uma leitura atualizada do estudo de mestrado, intitulado “Fronteiras Históricas e Epistemológicas do Ensino Religioso: uma área de conhecimento em busca da transdisciplinaridade”, defendido no ano de 2014, no Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, da Pontifícia Universidade Católica

¹⁹⁰ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Ciências da Religião, Pedagogo e Professor de Ensino Religioso pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Supervisor Pedagógico no Centro de Formação Artística e Tecnológica, da Fundação Clóvis Salgado – Palácio das Artes/MG. Contato: felippewerneck@hotmail.com



de Minas Gerais, pelo proponente desta comunicação oral, sob a orientação do prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira. Seguindo a proposta metodológica desenvolvida na elaboração da dissertação, empreendeu-se na realização de uma reflexão que dá continuidade ao caráter bibliográfico, que foi adotado na pesquisa de origem. Para a leitura atualizada, foram utilizados alguns documentos oficiais do Ministério da Educação e normas educacionais do Estado de Minas Gerais, a saber: Base Nacional Comum Curricular; Currículo Referência de Minas Gerais; Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião; e a Resolução CEE/MG Nº 488, de 27 de janeiro de 2022, que dispõe sobre a habilitação e autorização para lecionar e dirigir e a concessão de registro para secretariar instituições educacionais públicas, privadas e comunitárias de Educação Básica, integrantes do Sistema de Ensino de Minas Gerais.

2. A(s) Ciência(s) da Religião e o Ensino Religioso: a fundamentação epistemológica

Passos (2007), em seu livro intitulado “Ensino Religioso: Construção de uma Proposta”, propõe a necessidade de se definir, como a base epistemológica do Ensino Religioso, enquanto área de conhecimento, a(s) Ciência(s) da Religião, assumindo, assim, a religião como um objeto de estudo. A proposta do autor se justifica, pois “[...] as Ciências da Religião, além de mais conatural ao *ethos* científico subjacente aos currículos escolares, poderá garantir maior isenção na análise e transmissão dos conteúdos de ER e uma interação entre as crenças professadas pelos alunos.” (PASSOS, 2007, p. 124).

Essa aproximação se consolidará no momento em que o ER conseguir realizar a transposição didática dos resultados das pesquisas da(s) Ciência(s) da Religião, ou seja, promover a passagem do saber científico, produzido pelas investigações das várias disciplinas, tendo como objeto, a religião, para o saber escolar.

Segundo Passos (2007, p. 43), ao se falar em epistemologia do ER, na verdade, o que se deseja é “[...] resgatar sua cidadania como disciplina cientificamente alicerçada que pode contribuir através da natureza totalizante de seu objeto e da dinâmica interdisciplinar das abordagens das Ciências da Religião.”.

Esse modelo, proposto para o componente curricular em questão, pressupõe que a(s) Ciência(s) da Religião deve(m) oferecer todas as referências teóricas e metodológicas para a execução de uma disciplina no âmbito dos currículos escolares, garantindo, assim, o cumprimento das exigências do universo científico, as quais se impõem às demais disciplinas ofertadas nas escolas.

Contudo, Passos (2007) alerta para a necessidade da(s) Ciência(s) da Religião, como base teórica e metodológica para o ER, buscar o desenvolvimento de uma



articulação integrada com a área da educação e os seus pressupostos. Isso se deve, porque o referido componente curricular:

[...] é uma questão de educação para a cidadania plena; sustenta-se sobre pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas, ainda que a religiosidade possa ser um valor, aliás, um valor que deve ser educado para que possa contribuir com a vida pessoal e social. (PASSOS, 2007, p. 70).

Para a concretização dos objetivos apresentados acima, é necessário que o Ensino Religioso trabalhe a partir de uma abordagem interdisciplinar, no âmbito dos estudos acerca da religião, buscando o desenvolvimento da área na direção da transdisciplinaridade (PASSOS, 2007).

Entretanto, percebe-se que a(s) Ciência(s) da Religião, no Brasil, busca se solidificar como um campo de investigação interdisciplinar. Ferreira e Senra (2012, p. 266) destacam que se vislumbra, nesse campo de pesquisa, uma tentativa de valorizar o desenvolvimento dos “[...] estudos em religião numa vaga noção de interdisciplinaridade.”, noção esta, que foi sendo aceita por acaso, sem se remontar de maneira aprofundada à questão interdisciplinar.

Mais recentemente, Silva e Senra (2021, p. 20) apresentam a área da Ciência da Religião como disciplina autônoma no âmbito das Ciências Humanas, considerando alguns aspectos como o reconhecimento da multiplicidade de abordagens do fenômeno religioso, o acúmulo do conhecimento histórico sobre as religiões somado à colaboração teórica de seus fundadores e a cientificidade de seus métodos.

Dessa forma, percebe-se que a proposta de Passos (2007), a qual sugere a criação e a implantação de um modelo de ER fundamentado, epistemologicamente, na(s) Ciência(s) da Religião, se demonstra em um momento de busca pela sua construção e sua afirmação, no âmbito da academia científica e das políticas públicas educacionais. Essa situação do Ensino Religioso vai ao encontro do estado do próprio campo de referência, a(s) Ciência(s) da Religião, que, também, está(am) em processo de consolidação como disciplina, no Brasil. Portanto, é um contexto que se apresenta como importante para avançar na discussão sobre a compreensão do Ensino Religioso na dimensão da constituição da área da Educação.

3. A Educação e o Ensino Religioso: a fundamentação pedagógica

Com o desenvolvimento acelerado e a complexização de todas as estruturas e relações constitutivas da humanidade, os processos de socialização sofreram e sofrem grandes alterações, centradas, na maioria das vezes, na diversificação de suas intencionalidades e na mudança de seus métodos. E a escola, como uma das instâncias



criadas para o cumprimento desse processo, também, esteve e está sofrendo, constantemente, transformações.

São evidentes as mudanças que ocorreram em todos os processos e sujeitos que compõem o universo da educação escolarizada. O(a) professor(a), o(a) aluno(a) e os pais, de hoje, não são os mesmos de antigamente. A estrutura e a infraestrutura escolar não são as mesmas. As concepções e as ideologias sofreram mudanças. As teorias pedagógicas, os métodos didáticos, o currículo e as disciplinas, com o passar dos anos, também, sofreram transformações.

Sob a influência das mudanças ocorridas, vê-se uma humanidade mergulhada em um profundo vazio existencial e afetivo, resultado da debilidade presente nas relações sociais e nos valores humanos, e, como consequência, vê-se a instalação da miséria, da violência, da corrupção e do medo.

Já se sabe que esse profundo vazio existencial tem gerado uma grande crise na constituição da identidade, do caráter e da ética da geração atual, e essa situação se agrava ainda mais por conta do fato de que as novas gerações estão chegando em um mundo onde não há uma unanimidade sobre o que é verdade, valor e virtude, exigindo, assim, que as instituições de formação a longo prazo, a saber, a escola, a família e a religião, assumam a sua tarefa de transmitir os valores ético-morais e, também, a de construir novos valores, considerando o desafio atual de reestabelecer as relações humanas no sentido da valorização da diferença e da diversidade (FERREIRA; MARQUES, 2011).

Contudo, a educação, no imaginário social, foi vista, por muito tempo, como meio de formar cidadãos bons e de oportunizar a ascensão social e econômica, tão desejada por todos. Nessa mesma direção, o Estado e a sociedade civil, nutridos pelo desejo do desenvolvimento socioeconômico, exigiram, ao longo de muitas décadas, que a escola e demais organizações formadoras se preocupassem demasiadamente com a formação/produção de profissionais eficientes e atendentes às necessidades do mercado de trabalho.

A tarefa da educação, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 97), é garantir que as crianças e jovens “se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções.”, atendendo, sempre, às ideias de reprodução e de manutenção da ordem e progresso social.

Para além desse ideal reprodutivista, a educação, portanto, a escola, segundo Ferreira e Marques (2011, p. 155), precisa “[...] formar valores das gerações que chegam ao mundo [...]”, reestabelecendo a sua condição de depositária “[...] de valores significados com as marcas de sentido de cada tempo e lugar.”. A educação, não apenas como ferramenta para a garantia da reprodução, deve promover o desenvolvimento do



processo de cuidado com as novas gerações, de forma a cumprir o seu papel como instauradora dos valores ético-morais.

E, diante do desafio de promover a legitimação desses valores, uma das referências para a escola é o Ensino Religioso, a área de conhecimento que possibilita a criação de uma disposição, nos alunos e nas alunas, para o reconhecimento do ser integral, que está no mundo e que precisa construir-se através da formação ética e moral, ou seja, o ER é uma importante disciplina no processo de educação da cidadania.

Ao considerar “[...] o campo de atuação do professor de Ensino Religioso em torno da formação ética e moral do indivíduo.”, Ferreira (2002, p. 48) reafirma o compromisso da referida disciplina em promover a “[...] a busca da transcendência religiosa, trilhando o itinerário de formação da identidade e do agir humano iluminado pela ética.”.

Para cumprir esse papel na formação humana, o Ensino Religioso precisa abandonar o seu perfil proselitista, que impregnou a disciplina durante muito tempo, e assumir o perfil de uma modalidade de ensino, com caráter científico e não necessariamente ligado às instituições religiosas, contribuindo para a formação moral e ética dos estudantes da Educação Básica.

E isso só irá ocorrer se professor de ER adotar a postura de abertura para a diversidade cultural. Entretanto, o que se percebe, segundo Ferreira (2002, p. 51), “é um desconhecimento da pluralidade cultural, comprometendo a investigação do fenômeno religioso ou mesmo dos valores éticos e morais [...]”.

A experiência com o transcendente e a aprendizagem de valores devem ser conduzidos pelo professor de ER que esteja realmente disposto a dialogar com as diferentes culturas e manifestações religiosas.

Salienta-se que, diante deste contexto em que o Ensino Religioso é ressignificado, assumindo o seu papel de contribuir para a formação de um novo cidadão e não o de formar um fiel, a referida disciplina se depara, atualmente, não com um problema religioso, mas, sim, um problema pedagógico (JUNQUEIRA et al, 2006).

Dessa forma, a consolidação do Ensino Religioso como área de conhecimento, fixando, assim, o seu lugar epistêmico, depende, também, da atuação pedagógica do professor dessa disciplina. No entanto, existem problemas que dificultam esse processo e, assim como está assinalado no livro “Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo”, organizado por Luiza Sena (2006), eles se constituem em um grande impedimento para a consolidação do ER em uma área de conhecimento reconhecida acadêmica, pedagógica e socialmente. Alguns desses problemas são: 1- ausência de profissionais licenciados para ministrar a disciplina de Ensino Religioso; 2- falta de uma política específica relacionada à



formação/profissionalização do docente de Ensino Religioso; 3- indefinição acerca dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos do Ensino Religioso.

Quase 20 anos depois, esses problemas, em parte, podem ter sido resolvidos ou se encontram em fase de construção de uma solução que está sendo fomentada no dia a dia escolar, na realização das pesquisas acadêmicas e no avanço das normativas legais da área educacional.

A ausência de profissionais licenciados para ministrar a disciplina de Ensino Religioso é substituída pela publicação da Resolução CNE/CP nº 5/2018, que estabelece o curso de licenciatura em Ciências da Religião como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica, deixando claro qual é a base epistemológica da área. No âmbito do Estado de Minas Gerais, especificamente na Resolução CEE/MG Nº 488/2022, percebe-se que a habilitação é mais diversa, sobretudo no campo da educação, com a formação inicial sendo possível, por exemplo, em Licenciatura plena, em qualquer área do conhecimento, cuja matriz curricular inclua conteúdo relativo a Ciências da Religião, Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso ou Educação Religiosa.

5. Considerações Finais

Evidencia-se que o modelo de Ensino Religioso fundamentado, epistemologicamente, na(s) Ciência(s) da Religião vai ao encontro dos propósitos definidos para o ensino interdisciplinar, a saber: a compreensão da realidade, por meio da articulação dos ramos de conhecimento; a difusão do conhecimento integrado; a geração de novos saberes; e, a formação de cidadãos atuantes na sociedade. Especificamente, esse último objetivo reforça a ideia de uma disciplina escolar a serviço do desenvolvimento de uma cidadania plena, por outras palavras, de um ER em função da educação do cidadão.

Depara-se, portanto, com a asseveração a respeito da estadia do Ensino Religioso na fronteira entre a(s) Ciência(s) da Religião e a Educação, pois, ao se falar em educação do cidadão como objetivo do ER, espera-se, na verdade, que a referida disciplina escolar, segundo Ferreira (2002, p. 48), crie “[...] nos alunos, uma disposição integral do sujeito em estar no mundo, possibilitando sua formação moral e ética.”. Portanto, pensar o Ensino Religioso é pensar a educação, sobretudo quando se deseja de ambos a contribuição para a formulação de valores, para a formação do caráter. “O Ensino Religioso nas fronteiras da ética é um exercício permanente para se aprender a ver e a reconhecer, no rosto do outro, a manifestação do sagrado.” (FERREIRA, 2002, p. 53).



Estar nas fronteiras da ética, tendo um papel importante no processo de formação de/para valores, reafirma a condição do ER de ser uma disciplina que transita entre as epistemologias da(s) Ciência(s) da Religião e da Educação.

Diante disso, verifica-se que, no âmbito da referida disciplina escolar, os limites desses dois campos epistemológicos não são bem definidos, e, talvez, a melhor opção seja o não estabelecimento das delimitações da Educação e da(s) Ciências da Religião, de forma a não criar barreiras protetoras, impedindo, assim, o livre trânsito do ER nesses dois campos.

Essa situação, de fato, não é muito confortável. Ela gera um clima de instabilidade, cuja sensação serve como força propulsora para a promoção da transdisciplinaridade. Domingues (2001, p. 51) afirma que “O desafio vai consistir em criar uma cultura que nos permita conviver com a instabilidade, sem a qual não há o transdisciplinar, e tirar todo o proveito dela.”.

Ressalta-se que a instabilidade está ligada à constante tensão presente no trabalho transdisciplinar, cujo esforço é de sempre buscar incomodar e desafiar o conhecimento, de modo que a disciplina, assentada em sua segurança, é levada a se arriscar e a se aventurar nas zonas de indefinição e nos espaços vazios dos vários campos disciplinares. Esse esforço leva, por exemplo, o Ensino Religioso a transpassar e a traspassar a discussão ‘inter’ da(s) Ciência(s) da Religião rumo à Educação transdisciplinar, que, baseada em valores humanos e transcendentais, procura religar as dimensões do ser humano, reconhecendo o fato de que tudo está interconectado e de que o homem é chamado a transcender e a participar de diferentes níveis de realidade.

Em suma, fica evidente a importância do Ensino Religioso para a efetivação da abordagem transdisciplinar na educação, a qual demonstra ser uma valiosa opção para a transformação da prática educativa mediante a urgência de se enfrentar os paradoxos, os problemas, as injustiças e as necessidades de um mundo incerto, complexo e plural.

Referências:

DOMINGUES, Ivan. Um desafio intelectual. In: DOMINGUES, Ivan (Org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 45-57.

FERREIRA, Amauri Carlos. *Ensino religioso nas fronteiras da ética*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 64 p.

FERREIRA, Amauri Carlos; SENRA, Flávio. Tendência interdisciplinar das Ciências da Religião no Brasil: o debate epistemológico em torno da interdisciplinaridade e o paralelo com a constituição da área no país. *Revista Númen*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 249-269, 2012.



FERREIRA, Amauri Carlos; MARQUES, Maria Elizabeth. Aprendizagem de valores para a cidadania: desafio à educação e às religiões. In: OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro; MORI, Geraldo de (Orgs.). *Religião e educação para a cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 153-167.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. *Identidade e a prática pedagógica do professor de Ensino Religioso*. Curitiba: Editora da PUCPR, 2006. 97 p.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. 143 p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. Educação, identidade e profissão docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 95-135.

SILVA, Maurílio; SENRA, Flávio. Ciência da Religião: uma disciplina. *ESTUDOS DE RELIGIÃO*, v. 35, p. 9-32, 2021.



ESCOLAS JUDAICAS

A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR FORMAL NA PRESERVAÇÃO DO JUDAÍSMO

Thiago Hot Pereira de Faria¹⁹¹

Resumo: A presente comunicação apresenta parte da pesquisa bibliográfica desenvolvida para a tese intitulada "Escola Theodor Herzl e o seu Papel Político na Preservação da(s) Identidade(s) Judaica(s) na Comunidade Judaica de Belo Horizonte". Enfocando a importância das escolas judaicas na preservação das identidades judaicas por meio de uma educação enraizada no judaísmo, o estudo explora como as instituições escolares desempenham um papel vital na transmissão contínua de valores culturais, religiosos e históricos, mantendo a rica herança judaica em comunidades de todo o mundo. O judaísmo, uma religião e cultura milenar, enfrentou inúmeros desafios ao longo de sua história, incluindo a diáspora, perseguições e a ameaça de assimilação cultural. Dentre tantos fatores, as escolas judaicas emergiram como resposta às ameaças à identidade judaica, fornecendo um ambiente educacional onde as tradições judaicas são, não apenas ensinadas, mas também vivenciadas de forma holística.

Palavras-chave: Educação Judaica; Escola Judaica; Judaísmo; Identidade.

1. Introdução

Na obra apologia de Sócrates, Platão escreve: "A direção na qual a educação inicia um homem irá determinar sua visão futura" (PLATÃO, 2002). Se pensarmos que o judaísmo iniciou sua trajetória no mundo há mais de dois milênios e ainda hoje é uma das religiões monoteístas mais importantes do mundo, podemos fazer uma leitura analógica com a frase de Platão ao percebermos que a persistência do judaísmo se dá com grande influência da educação. Isso quer dizer que esses judeus, desde seus primórdios, conseguiram dar uma boa direção educacional para seu povo, o que os fez sobreviver em meio a tantas adversidades que vivenciaram a cada passo dado em direção ao futuro, ao longo de suas histórias.

Analisar e compreender o processo de desenvolvimento educacional judaico, não é uma tarefa muito simples, dado que as primeiras características de educação judaica se deram junto à criação da religião judaica, antes de termos modelos pedagógicos e educacionais estruturados. Além disso, a gênese dessa educação é, em muitos aspectos, divergente do que normalmente compreendemos como educação nos tempos atuais.

¹⁹¹Doutor em Educação pela PUC Minas. Professor da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Contato: thiago.hot@gmail.com



A palavra “educação” vem do verbo “educar” que possui origem latina em “*educare*”, que deriva da união dos termos “*ex*” e “*ducere*”. “*Ex*” significa fora, externo; enquanto “*ducere*” significa “guiar”, “instruir” e “conduzir”, unindo esses termos podemos concluir que educar, etimologicamente significa “guiar para fora”; “conduzir para o lado externo”, tal significado pode ser compreendido tanto como a condução para fora de si, quanto para o mundo exterior.

Pensar a educação mediante essa etimologia é concebê-la como aquilo que faz o indivíduo educado adquirir uma percepção para além de si, tendo consciência da alteridade e respeito pelas múltiplas possibilidades de ser, bem como ser capaz de conhecer e compreender também o mundo que o circunda. Dessa forma, refletir sobre a educação dos herdeiros de uma das religiões mais antigas do mundo é também refletir sobre o processo de condução milenar que os mantiveram presentes no mundo até os dias de hoje.

O campo educacional é muito abrangente, envolve todos os campos da vida de um indivíduo: físico e intelectual, além de ser o formador dos valores desse sujeito para se relacionar com os outros e com o meio no qual está inserido.

Para Paulo Freire “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática[...]” (FREIRE, 2003, p.40). Para Freire, a educação se faz de forma efetiva quando consegue, com base na teoria, no estudo acerca dos conhecimentos, refletir seu conteúdo numa ação, agindo com ela sobre o mundo. Essa ação advinda dos conhecimentos adquiridos não deve ser feita de forma impensada, sem elaborar uma reflexão teórica sobre ela, pois “[...] o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo” (FREIRE, 2003, p.79).

Atualmente é muito comum, ao pensarmos em educação, imediatamente lembrarmos do lugar da escola, mas esse não é o único e talvez nem o mais importante lugar onde a educação acontece. Na perspectiva de Brandão (1989), a educação está presente em muitos locais e a transferência de saberes pode ocorrer nos mais diversos ambientes e das mais diversas formas, por exemplo, ao se transmitir conhecimentos de uma geração para outra, ou seja, mesmo onde não existem modelos e/ou locais formais e centralizados propícios ao ensino, existe troca de saberes.

Porém, mesmo a educação não dependendo exclusivamente do lugar “escola” e de especialistas para serem educadores, esse é um processo comum no desenvolvimento das sociedades. Com a hierarquização nas estruturas sociais houve a necessidade da divisão do trabalho em funções especializadas, onde os indivíduos eram designados a exercerem os saberes específicos que dependiam também de uma educação particularizada. Esse processo é comum até mesmo nas sociedades primitivas, como afirma Brandão:

Mesmo em algumas sociedades primitivas, quando o trabalho que produz os bens e quando o poder que reproduz a ordem são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o saber comum da tribo se divide,



começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a diferença, no lugar de um saber anterior, que afirmava a comunidade. Então é o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe. (BRANDÃO, 1981, p. 12).

Para analisar a educação judaica, não podemos limitar o papel educacional a uma única perspectiva. É importante observar que a educação perpassa todas as esferas da vida do judeu, pois ela oferece não só conhecimentos práticos da vida, como também estabelece regras para todos os campos da vivência humana.

Cabe ressaltar que essas regras estabelecidas e norteadoras da educação judaica possuem sua origem na religião, sendo pautadas pelas leis sagradas do judaísmo – tanto na lei escrita, quanto na lei oral. Normatividades essas, que determinam ações corretas e incorretas nos âmbitos públicos e privado, tratando-se, portanto, dos pilares da vida dentro dessa tradição religiosa. Sobre isso, pode-se afirmar que:

Nesta concepção se encontra o dogma fundamental e único do judaísmo, segundo o qual, a revelação divina tem duas vertentes: uma escrita e outra oral que não são nada mais que dois aspectos da mesma Lei, transmitida a Moisés no Monte Sinai. A aceitação deste dogma é de tal importância, a ponto de que o próprio Maimônides, em seus escritos, se refere à importância do homem escolher para sua moradia um lugar onde a Lei Escrita e a Lei Oral sejam estudadas, para preservar a manutenção dos estudos e de sua consequente prática. (SZPICZKOWSKI, 2015, p.1).

Ainda segundo Szpiczkowski (2015), apesar de ser pautada em valores religiosos, a composição da educação judaica vai muito além do cumprimento das leis sagradas, pelo fato de que tem como um de seus princípios a preparação integral do indivíduo para o mundo:

A prática da educação no judaísmo, entretanto, vai além do puro e simples acompanhamento dos princípios religiosos judaicos. Ela visa ao desenvolvimento do ser humano como um todo, em suas facetas intelectual, emocional, comportamental e moral, e propõe uma prática voltada a todas as atitudes do indivíduo, no seu dia a dia, desde as mais simples até aquelas consideradas mais complexas e difíceis de lidar. (SZPICZKOWSKI, 2015, p.1).

Além do objetivo de preparar o indivíduo da comunidade em sua integralidade, percebemos que a educação, não só a judaica, mas a educação como um todo, é por essência um ato político e essa postura política está sempre presente na educação judaica, quer seja a escolar, quer seja a informal. Isso pode ser evidenciado ao analisar o processo de desenvolvimento do judaísmo e por consequência da educação judaica, período no qual permaneceram ideais que visavam a libertação do seu povo das classes que os dominavam, perspectiva que pode ser vista nas constantes guerras e perseguições, no exílio, nas constantes diásporas, ou seja, desde os tempos bíblicos, até um marco mais recente, como ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial.



Nesses momentos conflituosos, a contribuição da educação foi essencial para a construção do indivíduo dentro do judaísmo, bem como para a própria sobrevivência do judaísmo. Foi por meio da educação, que visando se libertar de forças opressoras e de sobreviver enquanto identidade, que o judaísmo conseguiu chegar vivo e expressivo em nosso tempo. Mesmo diante de outra realidade e novos desafios, o objetivo de perpetuar e manter viva a tradição judaica para as futuras gerações ainda é muito presente nos tempos atuais.

Apesar de saber que as escolas judaicas, não são as únicas responsáveis pela educação judaica, onde podemos destacar também, em especial, os lugares religiosos como as sinagogas, a família e a escola, esta comunicação visa focar nas escolas, como espaço de educação formal, analisando seu papel contribuidor para a preservação do judaísmo.

2. Fundamentação teórica

A educação se expressa de múltiplas formas dentro do judaísmo, por meio da educação familiar, da educação religiosa em sinagogas, da valorização cultural do estudo e do debate do Judaísmo, além do reconhecimento da necessidade de se absorver textos, comentários e contra comentários dos textos sagrados. O povo judeu devota-se à instrução e ao aprendizado.

Dentre as tantas formas de se ver e fazer a educação, destaca-se aqui a escolar, que ganhou espaço e importância, principalmente, na contemporaneidade. As escolas e a própria educação sempre exerceram um papel central nas comunidades judaicas. Ao analisar alguns grupos judaicos históricos, Jonathan Sacks (2015), afirma que a própria escola e a educação foram fundamentais para que o judaísmo continuasse se perpetuando ao longo da história:

Para os Saduceus, a dimensão central da vida judaica foi o Estado e suas instituições: o Sanhedrin e o Templo. Para os Essênios foi a Era Messiânica, pois aparentemente eles viveram numa expectativa iminente de um apocalipse que abalaria os alicerces do mundo. Para os Fariseus, como já vimos, foi a educação. A instituição chave era a escola. A figura de autoridade era o erudito. Sua base da identidade judaica era o estudo individual e a observância da Torá. Nem os Saduceus nem os Essênios sobreviveram. De sua memória, somente os traços mais fragmentados permanecem. Houve um tempo em que ambos os grupos floresceram e cada qual estava convencido de ter a chave para o futuro judaico. (SACKS, 2015, s.p).

As comunidades judaicas, principalmente aquelas originadas das diásporas, sempre buscaram construir escolas judaicas e consideravam-nas o principal centro capaz de manter a tradição presente no seio comunitário. Sobre isso, Kertesz (2011) nos diz que:



A Escola como centro de preservação das tradições sempre foi uma prioridade dos imigrantes judeus. Era onde aprendíamos as matérias normais de uma escola brasileira dentro do maior rigor e com muito aproveitamento, além de estudarmos o ídiche, a ídiche gueschichte (história judaica), o hebraico. Comemorávamos as datas mais importantes de nosso calendário e costumes. (KERTÉSZ, 2011, p. 12).

Durante a modernidade e a contemporaneidade, muitos dos aspectos do judaísmo foram se assimilando aos aspectos culturais das comunidades circundantes, onde o povo judeu estava se estabelecendo. Tornava-se cada vez maior a influência do mundo externo sobre as comunidades e a própria identidade judaica, fazendo com que algumas de suas características sumissem em meio à pluralidade.

A percepção desse evento tornou extremamente necessária a criação de escolas nos moldes tradicionais dos países onde havia comunidades judaicas, com a inserção de conteúdos próprios do judaísmo nos projetos pedagógicos e currículos dessas escolas.

Tal criação possibilitava, além do aprendizado dos conteúdos obrigatórios estabelecidos pelo país onde a comunidade judaica estava situada, a integração do judeu ao mundo no qual ele estava inserido, e, concomitantemente, contribuía para o fortalecimento e a conservação das características próprias do judaísmo em seus alunos. Esse movimento foi propulsionado, em especial, pelo Iluminismo Judeu (*Haskalá*).

A abertura do judaísmo para o mundo e do mundo para o judaísmo tornava a transmissão dos valores judaicos bastante complexa, uma vez que tais comunidades viviam sob os valores morais estabelecidos pelas leis civis impostas a todas as comunidades e cidadãos. As escolas judaicas, surgem neste contexto também como tentativa de solucionar esse problema. O desenvolvimento dessas escolas aconteceu de forma bastante significativa, atendendo aos anseios da comunidade judaica. Porém, no período da Segunda Guerra Mundial, com o Holocausto, essas escolas praticamente desapareceram.

No mundo do pós-guerra, essas escolas ressurgiram e passaram a ocupar um papel de extrema importância para as comunidades judaicas, em alguns lugares passaram a representar o maior contato das crianças com a sua identidade judaica.

Como os judeus são diaspóricos, a necessidade de adequar uma educação judaica concomitante com a obrigatória nos países em que as comunidades judaicas se inseriam foi algo comum em todo o mundo.

No Brasil, segundo a LDB, a educação é dever do Estado e da família, devendo ser traçada segundo ideais de liberdade e solidariedade humana, tendo ainda o educando que ser preparado para o exercício da cidadania e qualificado para o trabalho. Porém, diante da grande diversidade cultural presente no país deve-se levar em consideração esse fator em qualquer campo de análise, dessa forma, ao se refletir sobre a educação no Brasil é necessário ponderar se ela está preparada para sua pluralidade.



É nessa diversidade e nessa pluralidade do brasileiro que a educação judaica se justifica. Cada vez mais se insere no universo educacional o debate acerca da diversidade cultural e étnica nas teorias pós-críticas da educação.

A LDB estabelece um currículo pautado em uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém torna-se necessário flexibilizá-lo considerando os caminhos que melhor atendam as especificidades da comunidade na qual o currículo será inserido. De acordo com a Lei nº 9.394,

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 11).

No exemplo das escolas judaicas, essa flexibilização é importante, uma vez que abre caminho para reflexões que auxiliem na revisão e até mesmo construção de novos currículos que além de contemplarem os fatores sociais, históricos, políticos, possam também levar a identidade e a cultura judaica para dentro de seus muros, sem deixar de lado as exigências legais. Do ponto de vista de Santomé,

Um currículo democrático, que respeite a diversidade política, cultural e linguística, tem que oferecer a possibilidade de que todos os estudantes compreendam a história, a tradição e os costumes de sua própria comunidade". (SANTOMÉ, 1998, p. 133).

3. Metodologia

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica, objetivando produção de novos conhecimentos, mas sem a intenção de aplicação prática. No tocante aos objetivos, é descritiva, pois se baseou na observação do fenômeno sem intervenção do pesquisador, com intuito de levantar opiniões e características de uma determinada população.

Em relação aos procedimentos realizados, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada em decorrência da necessidade de registrar, analisar e interpretar as relações existentes entre o referencial teórico afeto ao problema investigado; documental, pois consultou-se os documentos escolares, além da legislação brasileira sobre educação. Por fim, os dados coletados através dos documentos e bibliografia lida foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa, que se preocupou em interpretar os fenômenos e a atribuição de significados dados a eles.

4. Resultados e Discussão

Entre as principais preocupações das comunidades judaicas, ao se fixarem em um novo país, estava a de estabelecerem as suas sinagogas, cemitérios e escolas. Dessa forma,



as escolas judaicas foram surgindo ao longo do tempo por quase todas as comunidades diaspóricas do mundo onde as comunidades iam se estabelecendo e se desenvolvendo.

Normalmente a escolha por essas escolas com vieses ideológicos específicos é feita por afinidade à sua filosofia ou devido à realidade sociocultural do indivíduo/comunidade. Assim, as escolas judaicas surgem como uma alternativa para as comunidades judaicas.

É possível perceber que estas escolas desempenharam e desempenham um papel fundamental na preservação do judaísmo, uma vez que estas são capazes de perpetuarem a história judaica, costumes, tradições, regras morais, desenvolver o contato entre pares judaicos - entre outros fatores fundamentais para a preservação do judaísmo.

5. Considerações Finais

O caminho utilizado para analisar a inquietação levantada neste trabalho foi o de entender o que é a educação dentro do judaísmo, em especial qual é o lugar da escola e da educação formal dentro do judaísmo e na manutenção da identidade judaica.

Percebeu-se então que a educação é basilar para a manutenção do judaísmo e da identidade judaica, sendo ela uma das principais ferramentas utilizadas na estratégia de manter viva a história, a cultura, os hábitos, e, até mesmo, a religiosidade judaica.

Descortinou-se no texto a importância da exigência de instituições escolares judaicas, bem como das principais características que as definem, mostrando que estas possuem um papel ímpar no processo de disseminação e conservação da identidade judaica, em múltiplos aspectos.

Referências:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e Etnia*. Ed. Brasiliense. São Paulo, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

FREIRE, Paulo. *O papel educativo das Igrejas na América Latina*. In: *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em:

http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.



FREIRE, Paulo. *Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas*. In: *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Indign%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 08 jul. 2023.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates e Banquete*. São Paulo: Martin Claret, 2002

SACKS. *O segredo da continuidade judaica*. Disponível em: <http://www.chabad.org.br/biblioteca/artigos/segredo/home.html>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SZPICZKOWSKI, Ana. *Educação e Talmud - uma Releitura da Ética dos Pais*. Mirandum, v. 15. Agosto de 2015. Disponível em: <http://www.hottopos.com/mirand15/anaszp.htm>. Acesso em: 15 fev. 2021.



GT 16 - ESTÉTICA E ENSINO RELIGIOSO: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DA ARTE E SUA DIVERSIDADE

Desde os tempos primordiais, a humanidade se expressa artisticamente para manifestar as suas religiões, as suas religiosidades e as suas mais diversas formas de transcendência. Assim, aceitamos trabalhos que apresentem a relação entre a arte (poesia, teatro, música, mitos etc.) e o Ensino Religioso em suas perspectivas e em suas práticas, demonstrando o amplo potencial da Estética para a percepção simbólica da diversidade.

Coordenação:

Dra. Michelle Bianca Santos Dantas (UFPB)

Ma. Marineide Felix de Queiroz Brito (UFPB)

Ma. Leide Rosane Silva Souza de Alcântara (UFPB)

Ma. Carlos Augusto da Silva Junior (UFPB)



O ENSINO RELIGIOSO PARA ALÉM DA SALA DE AULA GRUPOS PSICOTERÁPICOS E DIVERSIDADE NO CONTEXTO ARTÍSTICO DA CIDADE DE GOIANA/PE

Marineide Felix de Queiroz Brito¹⁹²

Lusival Antônio Barcellos¹⁹³

Michelle Bianca Santos Dantas¹⁹⁴

Resumo: Este trabalho investiga o conhecimento básico do fenômeno religioso, partindo da experiência pessoal de cada participante do grupo psicológico. A diversidade cultural religiosa permite a ampliação da consciência dos membros do grupo terapêutico, ampliando o conhecimento das tradições religiosas e combatendo a intolerância. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a existência da diversidade religiosa, nos contextos artísticos e históricos da cidade de Goiana/PE, a fim de percebermos quais as religiões existentes e como se procedem as suas interações no grupo em evidência. Autores como Barcellos e Holmes (2021), Brito (2020), dentre outros, foram utilizados como fonte teórica da pesquisa. A nossa metodologia apresenta um estudo de campo, observacional, com análise qualitativa e quantitativa. Concluímos neste trabalho que a diversidade se faz presente nesse grupo psicoterápico, com a existência de intolerâncias que precisam ser trabalhadas em prol de uma educação religiosa sem preconceitos e respeitosa mediante a pluralidade.

Palavras-chave: Estética das religiões; Diversidade religiosa; Grupos psicoterápicos; Práticas culturais; Intolerância.

1. Introdução

Neste trabalho, iremos observar a convivência de pessoas com diferentes crenças religiosas, em que a tolerância e o respeito necessitam ser trabalhados para uma melhor convivência grupal entre os envolvidos, com conscientização e respeito às tradições religiosas e visando à superação de desigualdades. Nesse sentido, o espaço para o ensino

¹⁹²Doutoranda e mestra em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como Psicóloga na Policlínica Municipal de Goiana/PE. Contato: felixmarineide@gmail.com

¹⁹³Doutor em Educação pela UFRN. Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. Contato: lusivalb@gmail.com

¹⁹⁴ Doutora em Ciências das Religiões, com Mestrado e Graduação em Letras. Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, do Centro Educação (CE), no Campus I, da UFPB, e na Graduação em Letras e no Mestrado Profissional (PROFLETRAS), do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCA), no Campus IV, da mesma instituição. Contato: michellebianca86@hotmail.com



religioso sem intolerância não se restringe às salas de aulas, mas se expande para outros locais em que esses aspectos podem ser trabalhados.

Investigaremos nesta pesquisa as diversas tradições religiosas dos participantes dos grupos terapêuticos psicológicos, na Policlínica Nossa Senhora da Vitória, em Goiana/PE. Serão identificados os fenômenos religiosos, a partir da experiência pessoal de cada participante do grupo em evidência, destacando os pontos positivos e negativos nas sessões grupais de harmonização do processo terapêutico de grupo no atendimento psicoterápico. Serão expostas as causas que levam aos atritos no grupo, detectando as divergências entre as crenças religiosas existente no contexto grupal. Enfim, pesquisaremos quais as religiões existentes na diversidade religiosa do grupo psicológico.

A estética da religião, com a sua diversidade artística, cultural e religiosa, inclusive com musicalidade, promotora de uma maior socialização, como, por exemplo, na atividade de cantar juntos, através de cantos religiosos ou profanos. Mesmo porque, como diz Mircea Eliade (1992), o espaço da religiosidade não é homogêneo, pois o mesmo apresenta rupturas, diferenças, e, até mesmo, oposições. Ainda mais:

É preciso acrescentar que uma tal existência profana jamais se encontra no estado puro. Seja qual for o grau de dessacralização do inundo a que tenha chegado, o homem que optou por uma vida profana não consegue abolir completamente o comportamento religioso. Isto ficará mais claro no decurso de nossa exposição: veremos que até a existência mais dessacralizada conserva ainda traços de uma valorização religiosa do mundo (ELIADE, 1992, p. 18).

As pessoas precisam se relacionar umas com as outras sem intolerâncias, atritos, e ajudarem entre si dentro do contexto da terapia grupal. Isso vai além da terapia, porque nos permite pensar e realizar um trabalho de educação religiosa para além do espaço restritivamente escolar.

O preconceito e a intolerância religiosa são os principais obstáculos ao êxito nos tratamentos dispensados por grupos terapêuticos de psicologia, em nossa busca pela harmonia e boa convivência entre os membros participantes das atividades.

É conhecida a riqueza da estética, no seu tempo histórico, na imagem, na revelação, nos símbolos, de uma forma geral, em todas as artes. Ela também se manifesta em toda a sua grandiosidade na cidade de Goiana/PE. Sendo assim, os elementos artísticos e religiosos da região podem ser trabalhados em prol da percepção simbólica dos seus múltiplos sentidos e representação das diversas tradições religiosas da localidade.

2. Fundamentação teórica

É preciso que se busque um embasamento teórico, abordando alguns autores cientistas das religiões (Barcellos; Holmes, 2021), no sentido de fundamentar e



enriquecer a pesquisa sobre a temática acima citada, ampliando, assim, o conhecimento com enfoque no fenômeno religioso. Holmes (2016, p. 27) assegura:

É a partir da vivência com ‘o sagrado’ que vários estudiosos das tradições religiosas abordam as formas do ser humano se comunicar com o seu transcendente, em que cada tradição religiosa procura dar sentido às respostas para as grandes questões existenciais.

A estética e a religião se manifestam nos grupos terapêuticos, através da religiosidade dos seus membros participantes. Essa religiosidade é inerente ao ser humano, e se manifesta em diversas formas, inclusive, através dos cantos ritualísticos pertencentes às diversas religiões dos participantes.

As manifestações estéticas religiosas sempre estiveram presentes desde as primeiras eras da humanidade. Dantas (2023, p. 46) assevera que:

a arte tinha um papel de tamanha relevância na sociedade grega, que não apenas orientava sua formação educacional, seu comportamento e seus valores morais, como também regia as suas crenças e os seus atos ritualísticos, e conseqüentemente, a sua religiosidade oficial ou não.

A cidade de Goiana, local de nossa pesquisa, é um celeiro de belas formas artísticas, repleta de patrimônios históricos e religiosos, principalmente com as suas mais de trinta Igrejas preservadas, construídas no século XVII, oito delas tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (BRITO, 2020).

Segundo Maria de Jesus Silva (2008), a maior parte da população da cidade de Goiana é católica, religião que teve profunda influência ao longo do desenvolvimento histórico do município. A religiosidade colonial goianense (Moura, 2018) apresenta-se profundamente enraizada em suas origens, europeia e católica, o que se constata pelo grande número de igrejas erigidas em Goiana.

3. Metodologia

O processo metodológico, no qual foi desenvolvida a pesquisa, se tratou de um estudo de campo, com grupos terapêuticos de pessoas que se encontram em tratamento psicológico de grupo na Policlínica Municipal de Goiana/PE. O trabalho foi objeto da dissertação de mestrado em Ciências das Religiões, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), defendida em 2020. A pesquisa foi realizada com seres humanos e aprovada pelo Comitê de Ética da UFPB.

A pesquisa foi de caráter qualitativo, quantitativo e narrativo; abrangendo a compreensão de mundo dos envolvidos e dos seus relatos. A investigação relaciona a diversidade religiosa nos grupos terapêuticos de psicologia.



A análise dos dados realizou-se por meio dos resultados dos questionários aplicados aos participantes dos grupos terapêuticos, formados por homens e mulheres adultos, alfabetizados ou não.

Optamos por trabalhar neste processo de investigação em duas etapas. Inicialmente, por um questionário de perguntas fechadas, de múltipla escolha. Posteriormente, por meio de um questionário de perguntas abertas e estruturadas.

Vale enfatizar a importância de se ter fundamentos necessários nas Ciências das Religiões, dando destaque no decorrer da pesquisa na citação de autores, para melhor termos um trabalho de investigação e uma melhor observação das diferentes concepções ideológicas necessárias para o estudo e o aprofundamento necessários para concretização da pesquisa em evidência.

4. Resultados e Discussão

Os dados coletados revelaram que a diversidade religiosa é um fator preponderante e pode ser compreendida, ou não, pelos sujeitos inseridos nos grupos terapêuticos estudados.

A dança, no momento da musicalidade, nas dinâmicas de grupo, ou durante ocasiões de festa e de descontração, nas datas comemorativas e aniversários, nas diversas confraternizações entre os membros participantes dos grupos, percebemos o comportamento diferenciado de cada um, em relação a determinadas manifestações e crenças religiosas. Enquanto alguns se movimentam livremente, outros permanecem fixos, retraídos ou silenciosos. Quando são convidados e incentivados para a dança, alguns se retraem, outros manifestam raiva e tentam influenciar para que os demais desistam de participar dos momentos, muitos lançando olhares e falas de repreensão, alegando ser “pecado” e se afastam de determinadas práticas do grupo.

O preconceito e a intolerância religiosa são os principais obstáculos ao êxito nos tratamentos dispensados por grupos psicológicos. As relações entre os membros dos grupos terapêuticos necessitam de harmonia e boa convivência. As pessoas precisam comunicar-se sem atrito, e ajudar nas intervenções psicológicas.

A tolerância deve ser praticada pelo grupo psicológico como forma de evitar os conflitos internos entre seus membros, o que exige do líder uma constante vigilância. O líder do grupo precisará agir como um verdadeiro educador, ensinando as boas práticas sociais, alertando para os benefícios dessas práticas. Muitas vezes, fará um papel que melhor caberia a um professor de ensino religioso, mas em uma sala de aula diferente, formada por alunos carentes de bem-estar psicológico.



5. Considerações Finais

Concluimos neste trabalho que a diversidade religiosa é presente neste grupo psicoterápico, com a existência de intolerâncias e preconceitos que precisam ser trabalhados de maneira harmoniosa.

A arte e a estética religiosa se manifestam na diversidade cultural religiosa dos grupos terapêuticos. A maior conscientização, por parte dos membros do grupo terapêutico, e um melhor esclarecimento dos seus próprios conflitos e intolerâncias, serão favorecidos pela ampliação do conhecimento e respeito pelas diversas tradições religiosas. Este trabalho procurou contribuir para a análise da existência da diversidade religiosa nos contextos artísticos e históricos na cidade de Goiana/PE.

Destacamos que, ao finalizar os escritos deste estudo, procuramos dar respostas às nossas indagações. Não obstante, isso não significa que esta pesquisa acaba por aqui, pois essa é uma temática que abre espaço ofertando inúmeras oportunidades para que muitos pesquisadores investiguem e possam dar continuidade ao tema em evidência.

Referências

BARCELLOS, Lusival Antonio; HOLMES, Maria José Torres. O ensino religioso na proposta curricular do estado da Paraíba (PCPB): resistência e perspectivas. *Revista Pistis Praxis: Teologia e Pastoral*, Curitiba, v. 13. n. 1. p. 523-536, jan./abr. 2021.

BRITO, Marineide Felix de Queiroz. *Diversidade religiosa e o cuidado terapêutico nos grupos psicológicos no município de goiana-PE*. Orientação: Lusival Antonio Barcellos. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

DANTAS, Michelle Bianca Santos. *Poesia: sacralidade e verdade*. 1. ed. Cotia, São Paulo: Editora Cajuína, 2023.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HOLMES, Maria José Torres. *Ensino Religioso: Esperanças e desafios: reflexões da práxis do cotidiano escolar*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2016.

MOURA, Anderson Cordeiro de. *As heresias da família Soeiro: Inquisição e imaginário criptojudáico na Goiana colonial (PE-Século XVI)*. Orientador: Carlos André Macedo Cavalcanti. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.



SILVA, Maria de Jesus Santana. *Devoção e resistência: as Irmandades de Homens Pretos de Goiana 1830-1850*. Orientadora: Zuleica Dantas Pereira Campos. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2008.



NIETZSCHE E A ESTÉTICA DAS RELIGIÕES DA CRÍTICA À RELIGIÃO TRADICIONAL À PROMOÇÃO DE UMA PERSPECTIVA POÉTICA DA VIDA

George Leite Frexeira Junior¹⁹⁵

Resumo: O estudo examina a relação entre o pensamento de Friedrich Nietzsche e a estética das religiões, explora contribuições, limitações e implicações conceituais de seu pensamento para a Filosofia e as Ciências das Religiões. Nietzsche critica a tradição metafísica, especialmente a dualidade entre o sensível e o inteligível, e propõe uma perspectiva poética da existência, na qual a arte desempenha um papel fundamental na revelação e expressão da estética. A abordagem nietzschiana desafia as perspectivas convencionais religiosas, que, ao se concentrarem nas dimensões doutrinárias, litúrgicas e racionais das religiões, negligenciam a riqueza estética da criação de valores afirmadores da vida. Assim, a estética das religiões pode ser interpretada a partir do pensamento nietzscheano como uma forma de promover uma perspectiva original do fenômeno religioso. Portanto, a estética desempenha um papel fundamental na compreensão do fenômeno, partindo dele mesmo, da vivência estética dos sujeitos e das interações práticas com o mundo.

Palavras-chave: Estética das religiões; Crítica da metafísica; Crítica da religião tradicional; Fenômeno Religioso; Afirmação da vida.

1. Introdução

A relação entre o pensamento de Friedrich Nietzsche e a estética das religiões é de grande riqueza conceitual e objeto de interesse tanto da Filosofia quanto das Ciências das Religiões. O pensamento Nietzscheano traz uma abordagem original e provocativa no que diz respeito à moral, a religião e a estética, pois questiona a tradição metafísica e a construção dos valores, assim como eles se desmoronam ao curso da história e das relações sociais. Não obstante, promove uma nova perspectiva sobre a vida e a experiência religiosa, tornando-se mais voltada a uma apreciação profunda das manifestações estéticas.

Dito isso, a crítica de Nietzsche à metafísica pode ser traduzida como um deslocamento da filosofia de uma ideia contemplativa da razão para uma perspectiva estética de ver o mundo. Nietzsche ao criticar a tradição metafísica da dualidade do mundo entre o sensível e o inteligível, desenvolvida por Sócrates e Platão, de que a razão

¹⁹⁵ Doutorando em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); contato: georgefrexeiraj@gmail.com



era a única forma de fundamentar a verdade e acessar o conhecimento, argumenta que nesta visão a vida é destituída de seu valor em detrimento de uma aspiração decadente, pois, a metafísica negligencia profundamente o valor e a vitalidade da vida em favor de uma idealização utópica, abstrata e limitada da realidade, uma rejeição grotesca dos elementos estéticos e das múltiplas manifestações artísticas da existência humana, enquanto vontade de potência e liberdade criativa.

Deste modo, Nietzsche propõe uma visão poético-conceitual da vida, ao afirmar que ela é intrinsecamente estética e que a arte desempenha um papel fundamental na revelação e na expressão dessa estética. Para Nietzsche, a vida deve ser apreciada e afirmada em toda a sua complexidade, ao invés de ser negada ou limitada por estruturas racionais restritivas que a razão tem por exigência. Portanto, em Nietzsche, a razão é destituída pela busca da afirmação da vida, em dar sentido ao contingente, e pela criação de valores fundados na autonomia dos sujeitos.

Neste sentido, o pensamento nietzschiano traz para a estética das religiões uma nova perspectiva de compreensão da vida, enquanto experiência estética e artística, e isso desafia abordagens convencionais que delimitam-se as dimensões doutrinárias, dogmáticas e racionais das religiões, que, por consequência, negligenciam a riqueza estética da criação de valores afirmadores da vida.

Assim, refletimos sobre a possibilidade de uma abordagem mais abrangente, contextualizada e multifacetada para a compreensão do fenômeno religioso, partindo dele mesmo, e para tal, a estética desempenha um papel fundamental, pois é através dela que os sentidos ganham significados além de uma ideia contemplativa de racionalidade dialética, o que a aproxima da crítica de Nietzsche ao logos e da utilização técnica da razão, pois parte da poética, das experiências dos sujeitos e das interações práticas com o mundo.

2. Fundamentação teórica

2.1 A crítica da religião tradicional

Nietzsche, com suas concepções críticas às instituições religiosas, argumenta que as religiões são construções meramente humanas, artificiais, criadas para satisfazer necessidades psicológicas e sociais. Neste sentido, o filósofo caracteriza a religião como uma tentativa de escapar da realidade e encontrar consolo nas promessas de um mundo metafísico, isto é, transcendental. Sua crítica radical às instituições religiosas teve implicações significativas para as Ciências das Religiões.

Ao desafiar paradigmas historicamente estabelecidos, Nietzsche lança uma perspectiva profundamente questionadora sobre as bases e os pressupostos dos valores e das religiões, e por consequência, abala as estruturas tradicionais de autoridade



religiosa e incentiva a busca pela gênese dos fundamentos das crenças e práticas religiosas, tendo no cristianismo suas principais críticas.

Em suma, destacamos que Nietzsche compreende que a história do Cristianismo “é a história da incompreensão cada vez mais grosseira de um simbolismo originário” (NIETZSCHE, 2011, p. 42), desse modo, o filósofo argumenta que o cristianismo histórico sintetiza um completo antagonismo ao seu verdadeiro sentido, encontrado nos ensinamentos de Jesus Cristo. “O Evangelho morreu na cruz. O que desde esse instante se chamou Evangelho era já o contrário do que Cristo vivera: uma má nova, um *dysangelium*” (NIETZSCHE, 2011, p. 44).

Por conseguinte, o que Nietzsche faz é questionar a validade das crenças religiosas, e argumenta que muitas delas são produtos de valores e convenções meramente humanas. Essa perspectiva altamente crítica e liberta do julgo da moral, permite uma reflexão mais aprofundada sobre as influências sociais e culturais nas religiões, visto que, ao desvincular a religião de uma base transcendental e divina, isto é, de algo que não poderia ser questionado, Nietzsche abre espaço para a compreensão das religiões como fenômenos sociais e culturais, produtos de seu tempo, sujeitos a transformações e influências ao curso da história, e, não obstante, entender como símbolos originários são incompreendidos e modificados.

Nietzsche argumentava que a religião frequentemente reforça sistemas de valores e moralidade que podem ser prejudiciais à liberdade e ao desenvolvimento humano. Sua perspectiva crítica desafiou as interpretações unilaterais e positivas das religiões, incentivando uma análise mais cuidadosa de suas implicações sociais, políticas e éticas. A saber, como uma moral de rebanho pode promover a dominação, controle político e reafirmação do ressentimento entre os indivíduos, herdado de uma moral de rebanho historicamente construída e amplamente compactuada.

No que se refere a genealogia da moral, Nietzsche investiga as origens da moral judaico-cristã e as motivações subjacentes às noções de bem e mal, bem como aos sistemas de valores morais e éticos presentes nas religiões. Ao apreender que valores morais e éticos não são absolutos ou divinamente estabelecidos, mas produtos da história e das relações humanas, influenciados por relações de poder, sua genealogia da moral concebe dois conceitos de moral, a moral dos escravos e a moral dos senhores. Quanto a este conceito, Nietzsche argumenta:

A moral cristã é a revolta dos indivíduos inferiores, das classes submetidas e escravas, à casta superior e aristocrática. O seu verdadeiro fundamento é o ressentimento: o ressentimento daqueles a quem a verdadeira reacção, a da acção, é interdita, e que encontram compensação numa vingança imaginária. Enquanto toda moral aristocrática nasce de uma afirmação triunfal de si, a moral dos escravos opõe desde o princípio um não ao que não faz parte dela mesma, ao que é diferente de si e



constitui o seu não eu; e é este o seu acto criador (NIETZSCHE, 2000, p. 51).

Para Nietzsche a origem da moral cristã advém de um ressentimento contra o espírito aristocrático, uma moral escrava que nega a natureza e identidade do indivíduo autônomo, forte e criativo, repleto de valores afirmadores da vida. Quanto à moral cristã, o filósofo afirma que ela se posiciona contra a própria vida, a negando. Logo, Nietzsche depreende o cristianismo como uma espécie de vulgarização da metafísica platônica, nas suas palavras, um “platonismo para o povo” por ser nela concebida dois mundos dissemelhantes, o sensível, ilusório e temporário; e o autêntico, imperecível e eterno (NIETZSCHE, 2000, p. 62).

O que Nietzsche aqui questiona é se esses sistemas de valores realmente promoviam o florescimento humano e a liberdade, ou se, na verdade eram usados como instrumentos de controle, dominação, e de toda sorte de subjugação da criatividade e autonomia humana. À vista disso, sua genealogia da moral se constitui na oposição da noção de que os valores morais são universais e imutáveis, destacando sua natureza sempre contingencial, circunscrita e contextual, referindo-se a um povo, em uma época, e em um lugar específico.

Nietzsche vê a religião como um produto da fraqueza humana, como uma tentativa de fugir da realidade. No entanto, as Ciências das Religiões procura estudar as religiões de forma objetiva e subjetiva, isto é, abrangente, considerando suas dimensões fenomenológicas, estéticas, socioculturais e históricas. Ela busca, sobretudo, compreender a diversidade e a complexidade das práticas religiosas, suas crenças, rituais, mitos e os impactos na sociedade. E aqui podemos estabelecer que o fenômeno religioso está muito além de uma perspectiva crítica da moral ocidental, pois, não existe uma só cultura que não tenha elaborado valores religiosos. E também, para entender a multiplicidade das práticas religiosas, elas não podem ser reduzidas e compreendidas estritamente pela égide de uma única perspectiva de realidade.

Quanto às inúmeras problemáticas de se caracterizar a religião restritivamente sob uma perspectiva ocidental, haja visto a polissemia dos signos linguísticos, Dantas nos explica as problemáticas em definir o termo religião: “(...) “Assim, vemos que, em muitas circunstâncias, o termo religião não consegue abarcar contextos não europeus, tão enraizado e fixado que está no cristianismo, a sua semântica centraliza e se fecha para outros sentidos” (DANTAS, 2018, p. 2).

Portanto, para as Ciências das Religiões, Nietzsche, ao se comprometer com uma perspectiva própria de realidade, tende a generalizar suas críticas a todas as formas de religião, sem levar em conta, por exemplo, as nuances e variações dentro de diferentes tradições religiosas. Além disso, sua ênfase na negação da transcendência e na desvalorização da religião pode obscurecer a compreensão dos aspectos significativos



que as pessoas encontram nas experiências religiosas, enquanto esperança, e, porque não, como a própria reafirmação da vida e autonomia, como escolha deliberada em crer.

Portanto, as Ciências das Religiões se comprometem como abordagem teórico-conceitual entender as religiões a partir das perspectivas dos próprios praticantes, além de examinar os aspectos estéticos, sociais, políticos e históricos envolvidos nos processos difusos que torna a experiência religiosa rica em significados, para tal, parte do fenômeno religioso em si e dos sujeitos do discurso religioso.

Sabemos, pois, que o signo linguístico é polissêmico, não se limita apenas a sua acepção etimológica, e está inserido em contextos dos mais diversos, alterando e/ou ampliando e, até mesmo, negando seu sentido originário. Mas, ao mesmo tempo, são os sujeitos do discurso, que darão seu sentido, no ato do uso, como diz-nos Benveniste (DANTAS, 2018, p. 4).

Essa abordagem mais abrangente e multidisciplinar permite uma compreensão mais rica e complexa do fenômeno religioso em si, e para tal, não parte de uma negação e desvalorização dos seus impactos, ao contrário, reconhece sua importância e influência na vida das pessoas e nas sociedades, e este é o interesse primordial das Ciências as Religiões, não se trata da busca por uma verdade final e imutável, ou por sua negação, mas de entender como se dão essas experiências religiosas, e o porquê dessas crenças e fenômenos subjetivos, embora tão presentes no imaginário e na vida coletiva.

2.2 À promoção de uma perspectiva poética da vida

Ao criticar a tradição metafísica clássica da dualidade do mundo, caracterizada pela distinção entre o inteligível, verdadeiro e eterno, e o sensível, transitório e ilusório, Nietzsche entende que a metafísica cria uma dicotomia que privilegia uma ideia contemplativa e abstrata que desvaloriza a experiência real da vida, isto é, uma profunda negação da vontade de potência, encarada como vontade de vida, e da pluralidade da existência. Deste modo, Nietzsche rejeita a pretensão de razão dos filósofos, a criação e contemplação de uma ideia de verdade. “Os filósofos são isso sim, os decadentes da helenidade, o movimento de oposição ao gosto antigo, ao gosto nobre [...]” (NIETZSCHE, 2016, p. 124).

Ao rejeitar a razão como a única forma de acessar e fundamentar o conhecimento, Nietzsche se posiciona em favor de uma perspectiva mais pluralista, que inclui a autonomia, a intuição, os instintos e a experiência artística. Ao destituir a primazia da razão, o filósofo abre espaço para uma apreciação mais profunda das experiências estéticas, pois possui um papel único na nossa compreensão do mundo, proporcionando um acesso intuitivo e instintivo da afirmação da vida, por meio do fazer artístico, da poesia, da produção criativa de sentidos. A arte, portanto, possui um caráter instintivo, é um impulso, uma disposição afirmadora da vida.



Porquanto, se “sobre cada povo está suspensa uma tábua de valores. E vede: é a tábua do triunfo de seus esforços; é a voz de sua vontade de potência” (NIETZSCHE, 2007, p. 86), e vida é, por excelência, vontade de potência, é um combate perpétuo de forças que não se eliminam, é “todo acontecer, todo movimento, todo dever como um verificar-se de proporções de graus e de força, como uma luta” (NIETZSCHE, 2008, p. 289), e esta luta é por afirmação, por liberdade criativa, por estética e manifestação poética.

Neste sentido, podemos fazer uma aproximação com a estética das religiões e o pensamento de Nietzsche, partindo da crítica dos valores e da religião tradicional, para o reconhecimento da complexidade do fenômeno religioso, como pluralista em suas formas de expressão e interpretação do mundo e da natureza da realidade, e o reducionismo que é limitá-lo a uma análise estritamente moral, social e histórica, mas projetá-lo para um sentido de uma experiência estética e poética original, como uma forma de interpretar a realidade.

Em Nietzsche, para se compreender o papel da estética, e conseqüentemente para se fazer uma aproximação com a experiência religiosa, é importante entender os conceitos de apolíneo e dionisíaco. Em suma, o apolíneo refere-se à busca pela forma, harmonia, ordem e clareza, sendo relacionado à razão, à individualidade e à aparência controlada. Em contrapartida, o dionisíaco remete ao caos, à intensidade, à emoção, à embriaguez e à unidade coletiva. É associado à força vital, à quebra das fronteiras individuais e ao êxtase.

Nas práticas religiosas, é possível encontrarmos os dois elementos, o apolíneo e o dionisíaco. Neste sentido, o apolíneos e o dionisíacos se mesclam nas práticas religiosas, criando uma experiência estética complexa e multifacetada, e a interação desses aspectos produz uma expressão artística que é experienciada e interpretada como uma conexão profunda e transcendente com o divino. É possível explorar essa relação entre o apolíneo e o dionisíaco na estética das religiões, a fim de compreender como esses conceitos podem oferecer uma perspectiva poética para analisar as experiências religiosas.

Por fim, consideremos a afirmação de Fausto dos Santos no que diz respeito a razão e a arte, diz ele: “Onde a razão impera não há lugar para a arte” (SANTOS, 2012, p. 91), e também que: “A *poiesis* é, para nós, primitiva, arcaica, original. Portanto, ela é aquilo que nos funda, conseqüentemente, ela é que nos sustém” (SANTOS, 2012, p. 93). Assim, a experiência artística e estética não podem ser abarcadas e delimitadas pelas ciências apodíticas, nem por uma pretensão de verdade unívoca e final que o logos nos sugere, por este motivo, a ideia de racionalidade deve abrir espaço para uma ideia de razoabilidade, enquanto acordo dialético, sempre circunscrito, pois, somos seres finitos e contingentes, não nos cabe a detenção da razão, o que nos cabe é a interpretação do mundo, dos fenômenos e da existência, por meio da nossa liberdade criativa potencializadora que a *poiesis* nos dispõe.



3. Resultados e Discussão

Nietzsche enfatizou a dimensão crítica, mas talvez tenha deixado de lado aspectos importantes, como as dimensões simbólicas e experienciais das práticas religiosas que repercutem em uma profunda subjetividade do fenômeno religioso. Ainda assim, nos ensina o papel central que a crítica deve ter, em entender os processos que nos levam a afirmar um valor. O diálogo entre a filosofia de Nietzsche e as Ciências das Religiões continua a trazer muitas contribuições, convidando-nos a sempre repensar nossas próprias perspectivas e a aprofundar nosso conhecimento sobre a complexidade do fenômeno religioso em um mundo dinâmico, pluralista e em constante transformação.

4. Considerações Finais

O pensamento nietzschiano oferece perspectivas importantes e originais acerca das transformações religiosas na contemporaneidade, e isto é de total interesse às Ciências das Religiões, isto é, repensar Nietzsche de forma a questionar as noções tradicionais de religião e ampliar sua compreensão para além das instituições religiosas convencionais e da égide da moral ocidental. Isso nos permite explorar as diversas formas de espiritualidade, as construções simbólicas e de sentidos pessoais, subjetivos, assim como as manifestações contemporâneas de busca por valores e significados que tentam se afirmar fora de uma moral estabelecida e amplamente compactuada.

Nietzsche é um autor que nos desafia a pensar por si mesmos, para além do julgo da moral, dos grandes sistemas de filosofia e religiões. Sua perspectiva histórica e genealógica nos permite compreender as religiões como fenômenos dinâmicos, multifacetados, moldados pela história e pela cultura, assim como as problemáticas morais. Nietzsche nos convida a refletir sobre a autonomia, a coragem de romper com uma lógica tradicional e a essencialidade da liberdade criativa, em favor de uma experiência de vida poética e original, enquanto potencialidade artística.

Referências

DANTAS, Michelle Bianca Santos. *Estética da religião: uma vereda para encontrarmos o papel da poíesis em CR?*. In: IV Congresso Nordeste de Ciências da Religião e Teologia: religião, resistência e direitos humanos, 2018, Maceió. Anais do IV Congresso Nordeste de Ciências da Religião e Teologia- NECIR, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Genealogia da Moral*. São Paulo: Vozes, 2000.

_____. *O Anticristo*. Trad. Artur Morão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.



_____. *Vontade de Poder*. Trad. Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

_____. *Crepúsculo dos Ídolos*. Tradução: R. Zwick. Porto Alegre, Brasil: L&PM, 2016.

_____. *Ecce Homo*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

SANTOS, Fausto dos. *Prospecções filosóficas: Platão e Aristóteles, Estética, Hermenêutica e Teologia*. Chapecó: Argos, 2012.



JOGOS TEATRAIS UM CAMINHO PARA O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Leide Rosane Silva Souza de Alcântara ¹⁹⁶

Marinilson Barbosa da Silva¹⁹⁷

Resumo: O presente estudo é um recorte da pesquisa de doutorado na Universidade Federal da Paraíba, intitulada “Transformações entre jogos, diálogos e reflexões: a fenomenologia prática da espiritualidade”, que será realizada em uma escola no interior da Paraíba. Conforme vivências docentes, observa-se um quadro de representações, com estudantes afetados por um conjunto de ausências, o que dificulta todo o processo educacional interdisciplinar, estudantes que se apresentam desmotivados. A pesquisa tem como objetivo realizar uma ação pedagógica, utilizando jogos teatrais e a espiritualidade, para atuar junto aos estudantes fortalecendo o processo ensino-aprendizagem. Metodologicamente o estudo vai ser viabilizado dentro da pesquisa participante de caráter qualitativa. Iremos desenvolver esse trabalho, acreditando na força que a espiritualidade e a arte exercem, de romper barreiras que separam os seres humanos, elimina preconceitos e aprimora a capacidade interativa deles, além de gerar transformação pessoal e social.

Palavras-chave: Educação; Ensino Religioso; Espiritualidade; Jogos Teatrais.

1. Introdução

São vários os desafios existentes na área da educação no Brasil, principalmente na educação pública, o que leva a um distanciamento considerável entre o desempenho dos estudantes participantes das instituições de ensino das redes pública e privada. Esse resultado negativo é proporcionado por diversos fatores na deficitária estrutura educacional, que vai desde a desvalorização dos profissionais da educação, passando pela falta de participação da família na educação dos estudantes, até chegar a difícil realidade escolar.

Quando saímos da amplitude nacional e buscamos especificar essa amostra para uma realidade de cidades interioranas, há um agravamento dessa situação, pois em

¹⁹⁶Doutoranda em Ciências das Religiões (PPGCR/UFPB). Professora efetiva do ensino de Arte e Ciências das Religiões da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. E-mail: leidedealcantara@gmail.com

¹⁹⁷ Marinilson Barbosa da Silva. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pós-Doutor em Teologia Prática pela Faculdade EST/RS. Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, Membro do Conselho Científico da ANPTECRE. E-mail: professor.marinilson@gmail.com



idades do interior do estado, e nesse caso do estado da Paraíba, os desafios educacionais são agigantados.

Pilões uma pequena cidade paraibana em que leciono, não foge dessa difícil realidade. Como exemplo disso, infelizmente é comum encontrarmos estudantes no 9º ano do ensino fundamental que não dominam habilidade de ler e escrever. Tornando mais intenso esse quadro, vou tentar expor um pouco a realidade estudantil da escola. Infelizmente é representada por uma grande parte de estudantes afetados por um conjunto de ausências, vivendo muitas vezes, em situações precárias socialmente falando.

Em reunião com o corpo docente da escola, a realidade estudantil é assunto frequente, estudantes que se apresentam “sem sonhos”, é forte isso, não é? Os professores da escola sentem de forma muito triste essa realidade, adolescentes muito agressivos, violentos, envolvidos desde muito cedo no mundo das drogas, gravidez na adolescência, meninas de 13 anos que por diversas vezes param os estudos devido a gestação.

Outro fato impactante é a quantidade de estudantes da escola que tentam suicídio, inclusive já tendo histórico de fatos consumados. Além do suicídio, também temos jovens que com frequência se cortam (automutilação), como forma de aliviar suas dores mais profundas. Jovens confusos com relação a sua identidade, “eu queria morrer” virou frase corriqueira entre os estudantes da escola. Mas o que significa tudo isso? O que está acontecendo com os nossos jovens? Para onde foi todo o vigor, o entusiasmo da juventude?

Diante do exposto, há um sentimento de impotência que é gerado, alcançando muitas vezes o corpo docente e equipe administrativa da escola. “É assim mesmo. Isso é normal”. São frases que ouço com tristeza e inquietação dentro de mim.

Mas será que é assim mesmo? Qual é o sentido disso tudo? Tudo isso surge como um turbilhão de pensamentos dentro de mim. Como professora de Ciências das religiões, me questiono qual o papel das religiões em tudo isso? Ver estudantes dizerem que a vida não tem sentido para eles, representa um grande problema social, além de também dificultar todo o processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar, com estudantes que se apresentam bastante desmotivados.

Ciente dessa realidade e acreditando na força que a espiritualidade e a arte exercem, de romper barreiras que separam os seres humanos, elimina preconceitos e aprimora a capacidade interativa dos mesmos, além de gerar transformação pessoal e social, pretendemos estudar o teatro pedagógico, fazendo uso da espiritualidade em uma atuação prática de vida e observando sua fenomenologia, como forma de superar os conflitos de identidade e falta de sentido na vida dos estudantes da escola, com a tese; “Transformações entre jogos, diálogos e reflexões: a fenomenologia prática da espiritualidade”. Essa pesquisa tem como objetivo realizar uma ação pedagógica,



utilizando jogos teatrais e a espiritualidade, para atuar na sensação de falta de sentido na vida, junto aos estudantes da escola e fortalecer o processo ensino-aprendizagem

2. Fundamentação teórica

“A verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem” (FREIRE, 1983, p.75). É com essa perspectiva que iremos desenvolver esse trabalho, entendendo que nossa realidade precisa ser transformada, não podemos continuar assistindo os conflitos estudantis como se nada tivéssemos a ver com essa situação. Até que ponto o ensino religioso pode ser um agente transformador da realidade?

Não nos reportamos aqui a uma espiritualidade apenas teórica, como um sistema de moralidade, ou como fala (NEGRÃO, 2005) uma mensagem religiosa perpassada por interesses políticos e econômicos, mas uma atuação prática, buscando resolver questões relacionadas à ética, moral, comportamental, de maneira que trabalhe junto aos estudantes a construção de identidade e sentido à vida, levando-os a refletirem a respeito da violência na escola, gerando transformação ao ponto de haver uma troca de papéis, onde o estudante deixa de ser o agente causador da violência, ocupando agora o papel de agente pacificador, a partir da ação de educar para a paz.

Assim sendo, não é suficiente aos estudantes apenas passarem de ano, mas caminharem como possíveis “agentes para a transformação, libertação e restauração da dignidade humana” (NOBREGA, 2015, p.124), desenvolverem suas habilidades pessoais e sociais, através do “ensino religioso como foco e como resultante de modos pelos quais se elabora a relação entre sociedade e religião”(GIUMBELLI,2010,p.73), percebendo sua importância e valor social, por meio de experiências lúdicas, repensando a espiritualidade e sua implicação e aplicação na prática de vida. Ciente que esse processo não é simples e fácil, e por isso precisa se apresentar de forma interessante e desafiadora, uma conquista capaz de dar autonomia, consciência e independência de vícios e ilusões que os prendem ao longo dos anos letivos, como por exemplo as drogas, infelizmente tão presente no ambiente educacional, proporcionando ainda mais violência. Para isso será necessário quebrar com o círculo vicioso que muitas vezes está presente em nossa educação atualmente.

Carlos Brandão (1985, p. 122) afirma que:

Vivemos a experiência de uma cultura que, se de um lado acelera os mecanismos sociais e pedagógicos da concorrência e da competição, a ponto de aos poucos transformar a própria educação em uma espera ansiosa de um exame para acesso a uma universidade inimaginável, de outro lado transforma competidores em assistentes ou praticantes de tarefas uniformes e fáceis, dentro de um mundo onde todas as coisas são



pré-construídas, todas as questões antecipadas e todas as dificuldades pré-solucionadas.

Essa é uma realidade da educação ainda hoje, por vezes nos deparamos com a corrida da vida em um círculo vicioso. Disciplinas como arte e religião perdem espaço e importância, muitas vezes questionadas se são realmente necessárias? E o que ganha mais espaço a cada dia é o competir, concorrer, ser o melhor, ser o número “um”, crianças que desde muito cedo são acostumadas a esse padrão, muitas vezes lhes sendo roubada a chance de vivenciar, de ter uma experiência e ir aos poucos aprendendo com essas experiências vividas.

Por outro lado, estudantes são preparados na maioria das vezes com uma educação muito técnica, onde ao indivíduo não é dada oportunidade de criar, como se ele não fosse um ser pensante, o rodeando de práticas laborais uniformes, que muitas vezes estão a serviço de um mercado de consumo, em um mundo onde as respostas já estão prontas e que tudo parece ser “descartável” inclusive os seres humanos, seus valores e suas crenças. Em um mundo onde o pensar, o ser crítico, o criar e o crer, já não tem valor.

Associado a todos esses fatores, ainda nos deparamos com uma pedagogia do teatro ultrapassada, mas que ainda hoje podemos observar na maioria das aulas de teatro, processos de obrigatoriedade do fazer teatral, onde o ensino é trabalhado pela perspectiva de um único lado, o de ser ator, a necessidade de se estar no palco. O teatro pedagógico não visa formar atores e, sim, proporcionar, por meio da experiência com a teatralidade descobrir-se e descobrir o outro na cena, na construção lúdica dos jogos.

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro e total. “A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social” (FISCHER, 1987, p. 57).

3. Metodologia

Metodologicamente toda a teoria pesquisada atuará diretamente promovendo uma base sólida de se trabalhar durante todo o processo da pesquisa. É por meio da teoria que vamos enriquecer a prática com uma fundamentação prévia que trará segurança, com atividades executadas, embasadas em conhecimentos, proporcionando reflexões. Os termos que direcionarão as leituras serão:

- Educação
- Espiritualidade
- Identidade



- Sentido à vida
- Fenomenologia
- Jogos teatrais

Fortalecendo essa ação acima, caminharemos com um olhar pela pesquisa participante de caráter qualitativa. Pretendendo, com a abordagem qualitativa preocupar-nos, com aqueles aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-nos na compreensão e explicação da dinâmica das relações que serão oportunizadas por meio dos jogos teatrais, das leituras e dinâmicas utilizadas com os estudantes durante todo processo da pesquisa. Para formar o grupo de estudantes, será realizado em todas as turmas do ensino fundamental II da escola (do 6º ao 9º ano), um trabalho prévio de convite e sensibilização para a participação voluntária nos encontros que ocorrerão uma vez por semana. “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (GERHARDT, 2009, p.31).

Será utilizado na metodologia de trabalho junto ao grupo, o sistema de oficina de teatro com um encontro semanal, onde serão trabalhados jogos teatrais de Viola Spolin (2005), que serão usados como um caminho para o ensino religioso na escola, além de improvisações e outros focos que serão dados conforme a necessidade que o grupo irá apresentar. Durante o período prático serão feitos processos avaliativos e registros das atividades em diário de campo específico para isso, como também vídeos, fotos e possíveis entrevistas com participantes, além de rodas de conversas, leituras e reflexões. Isso dará apoio à escrita acadêmica desenvolvida durante o processo. (Serão filmados e entrevistados os participantes com a devida autorização).

4. Resultados e Discussão

Nesse desafio entra em cena, como um caminho para repensar esse ensino religioso na escola, a união entre a espiritualidade e a arte, na verdade os jogos teatrais, representando “um teatro fortemente marcado por sua vontade educacional” (DESGRANGES, 2011, p. 51). Compreendendo o ensino das artes cênicas, como uma habilitação necessária pela sua importância e relevância como proposta pedagógica, possibilitando ao estudante, a reflexão crítica e do pensar com o corpo, com a voz e com as inúmeras possibilidades de ler a realidade do mundo por meio do teatro, enriquecendo assim o processo ensino-aprendizagem, sabendo que “os métodos de ensino têm que considerar em seus determinantes não só a realidade vital da escola (representada principalmente pelas figuras do educador e do educando), mas também a realidade sociocultural em que está inserida” (RAYS, 1996, p.86). Por esse motivo, nessa pesquisa,



trabalharemos os desafios observados, por representarem realidades marcantes no âmbito escolar local.

Pretendemos refletir e entender fenômenos que vão além de movimentos emocionais, compreendendo as experiências práticas com a espiritualidade, em “uma tentativa de compreensão da essência da experiência” (SILVA, 2014, p.31). Refletindo junto aos estudantes, o que é espiritualidade? Qual o sentido da espiritualidade? Que contribuições, transformações e análises de fenômenos pessoais e sociais, podemos observar na escola de forma consciente com a prática da espiritualidade? “Perguntas. Precisamos fazer perguntas. No início, o que teremos de palpável são as perguntas, pois as respostas só virão com o tempo” (SILVA, 2014, p.42).

5. Considerações Finais

Para que essa experiência aconteça acompanhada do que Dewey (2010, p. 84) chama de “Experiência estética”, ou seja, uma percepção prazerosa, o estudante não pode ser visto como uma esponja, sempre pronto a absorver tudo aquilo que lhe é colocado sem levar em consideração aquilo que lhe traz satisfação. Nesse momento podemos pensar “acerca da trajetória docente em dimensão interdisciplinar nas áreas da educação, Ciências da Religião e Arte” (SILVEIRA, 2018). Por esse motivo os jogos teatrais são necessários e ocupam um papel importante nessa pesquisa, eles estarão presentes como o meio substancial para o desenvolvimento humano, “enquanto a própria humanidade não morrer, a arte não morrerá” (FISCHER, 1987, p.254). Assim como a religião, a arte sempre esteve presente no cotidiano humano, em suas diversas áreas, e na educação não se mostra diferente, pois “na escola temos o dever de ensinar e a missão de aprender, que façamos de forma significativa, criativa e interessante aos estudantes. Que façamos Arte”. (OLIVEIRA, 2017, p.59) Porque a arte e a espiritualidade geram transformação, e juntas potencializam seus resultados.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 2.ed. São Paulo: Crucite, 2011.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Coleção Todas as Artes).



FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Tradução Anna Bostock. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (Coleção Educação e Comunicação, vol. 1).

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. 1.ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIUMBELLI, Emerson. *A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso*. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2010, v. 53, no 1, p.39-78. Disponível em: Acesso em 16 de dezembro de 2019.

LUTZER, Erwin W. *Por que pessoas boas fazem coisas más?* Tradução de Ana Carolina Vilela. Belo Horizonte: Betânia, 2004.

NEGRAO, Lísias Nogueira. *Nem "jardim encantado", nem "clube dos intelectuais desencantados"*. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 20, n. 59, p. 23- 36, Oct. 2005. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092005000300002&lng=en&nrm=iso. Access on 19 Feb. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092005000300002>.

NÓBREGA, Ediomare Rodrinunes. *Missão integral: fundamentos teológicos e implicações práticas*. 2.ed. João Pessoa: Betel Brasileiro Publicações, 2015.

OLIVEIRA, Ailza de Freitas. A escola e o combate ao Aedes Aegypti: uma ação ecopedagógica interdisciplinar na disciplina de Artes. In: CANANÉA, Fernando Abath (Org.). *Ser educacional: reflexões pedagógicas*. João Pessoa, PB: Gráfica e Editora Imprell, 2017.

RAYS, Oswaldo Alonso. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (Coord.) *Repensando a didática*. Campinas: Papyrus, 1996.

SILVA, Cácio. Fenomenologia da religião: compreendendo as ideias religiosas a partir das suas manifestações. São Paulo: Vida Nova, 2014.

SILVEIRA, Emerson Sena de (Org.). *Como estudar as religiões*. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.



SÍMBOLOS RELIGIOSOS SUGESTÃO PARA AULA DE ENSINO RELIGIOSO

Agda Bernardete Alano¹⁹⁸

UNIEDU (Programas de Assistência Financeira Estudantil do Ensino Superior de Santa Catarina)

Resumo: Este trabalho visa apresentar uma proposta de atividade para o ensino religioso, de forma que possibilite reconhecer por meio da prática os princípios éticos e valores religiosos que podem ser percebidos por meio dos símbolos religiosos e recursos visuais. Levando em conta a necessidade para uma atividade adaptada, o trabalho apresenta uma proposta de inclusão para alunos surdos, bem como o sentido da alteridade, respeito e desenvolvimento da cultura de paz.

Palavras-chave: Símbolos; Religiosidades; Alteridade.

1. Introdução

O presente relato visa descrever uma experiência de ensino ligada ao Componente Curricular Ensino Religioso na EMEBPS Profa. Maria de Lourdes Carneiro, vinculada a Rede Municipal de Ensino de Criciúma, que oferta à comunidade o Ensino Infantil e Fundamental. Desde 2018 a unidade de ensino passou a ser uma unidade polo de surdos, integrando com maior ênfase estudantes com deficiência auditiva do município.

A experiência de ensino, foi aplicada em uma turma de sétimo ano composta de 24 estudantes, dentre eles, três com deficiência auditiva. O plano de aula foi elaborado a partir da unidade temática: Crenças religiosas e filosofias de vida, tendo como objeto do conhecimento, identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida (EF07ER06). O objetivo da aula foi reconhecer os princípios éticos e valores religiosos.

O plano de aula desenvolvido sob orientação da professora supervisora regente do Componente Curricular Ensino Religioso, deveria conter uma atividade adaptada para as estudantes surdas, o que despertou a atenção dos pibidianos, considerando todos os aspectos que fazem parte da elaboração de um plano de aula se teve acesso: como: objetos do conhecimento, objetivo da aula, habilidades e competências do documentos mandatários como as Diretrizes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma, metodologias, recursos didáticos e critérios de avaliação; ponto mais desafiador foi

¹⁹⁸Mestra em Design, CCE-UFSC. Graduanda em Ciências da Religião - UNESC Santa Catarina. Contato: agda.alano@gmail.com



justamente a adaptação da aula para as estudantes surdas, pois demandaria uma atividade em que possibilitasse o acesso aos objetos do conhecimento, bem como os demais itens do plano.

De acordo com Almeida et al (2017):

A Educação Inclusiva constitui-se numa ação política, cultural, social e pedagógica que objetiva promover, assegurar e defender o direito de todos os estudantes de aprender juntos, desenvolvendo suas potencialidades de forma participativa e colaborativa, sem sofrer qualquer discriminação e preconceito.

Deste modo tornava-se necessário pensar-se em uma prática que envolvesse todos os alunos. Foi então utilizado como recurso disparador do tema o curta-metragem *Umbrella*, uma animação que conta a história da visita de uma mãe e sua filha à um orfanato para doar brinquedos às crianças carentes, e esse momento da visita deserta a atenção de um menino órfão, que se sensibiliza não pelos brinquedos, mas por um guarda-chuva amarelo que as visitantes traziam consigo. O curta-metragem destaca em pouco mais de sete minutos, uma história comovente, em que chama a atenção para questões como abandono.

Uma história que tem uma moral a ser contemplada, mas que pode também dar abertura para novas relações, uma delas é o sentido simbólico do guarda-chuva, pois para o menino, não se tratava de um brinquedo, tampouco o sentido prático-funcional que o objeto representa, mas continha um valor simbólico, pois representava na recordação do menino, sua última lembrança do pai, quando este o deixou no orfanato.

Objetos podem assumir diferentes significados, pelo ponto de vista da semiótica, por exemplo; o significado denotativo, que no caso o guarda-chuva; enquanto um objeto no seu sentido prático-funcional, serve para proteção das intempéries; e uma segunda interpretação pode ser apreendida pelo sentido conotativo-simbólico, como o apresentado no filme; pois o guarda-chuva para o garoto é a lembrança do pai.

Tomando por esse exemplo poderíamos relacionar esse objeto com o que Nasser (2006, p.27) chama de símbolo pessoal, que serve para o aprofundamento de temas ligados a unidades temáticas do ensino religioso que tratam a respeito que questões simbólicas no campo religioso, que precisam ser respeitadas, no entanto, antes de uma compreensão geral sobre a importância de um símbolo para uma comunidade, uma religião; é necessário apresentar subsídios de aprofundamento sobre o que algo simbólico carrega consigo, e nesse campo a primeira relação para essa compreensão, segundo Nasser (2006) é destacar o valor simbólico no sentido pessoal.



2. Fundamentação teórica

Nasser (2006, p.29) coloca que qualquer trabalho feito com símbolos deve ser muito cuidadoso, pois estamos lidando com algo sagrado, representativo, que desperta sentimentos profundos, e está lidando com questões subjetivas, pois os símbolos moram na dimensão humana da espiritualidade, ou seja, no centro do ser humano (*self*), onde o humano é mais humano.

Segundo Jung, dependemos muito mais do que imaginamos, das mensagens ao qual nos remetem aos símbolos, uma vez que tais mensagens estão guardadas no nosso inconsciente e se constrói ao longo de vivências até mesmo desconhecidas, ou desapercibidas, e que no momento do contato, podem vir à tona.

O simbólico pode representar algo no consciente e até mesmo inconsciente individual, pode despertar diversos sentimentos; ainda mais quando estamos diante de um símbolo que tem seu lugar no coletivo, pois o espectro de significado se amplia, ao qual não podemos dimensionar seus contornos, e a abarcar todo o seu significado.

Se fossemos tentar decifrar os significados pessoais que os símbolos remetem, possivelmente entraríamos num campo ao qual não daríamos conta, pois estes podem e devem ser tratados pela psicanálise, porém o papel do professor de Ensino Religioso não deve ser o decifrador de signos, nem tampouco analista, mas despertar para a diversidade do fenômeno religioso, pela imaginação simbólica individual e coletiva, que deve ser compreendido a partir da compressão do outro, como destaca a BNCC (2016, p.438) em que aponta para a percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades.

Nesse sentido, ressaltamos que a “ética da alteridade é um dos fundamentos metodológicos a orientar o diálogo inter-religioso e intercultural, basilar para o reconhecimento da diversidade religiosa, implicando em corresponsabilidades para o bem-viver [...]” (BNCC, 2016, p.173). O que demonstra a relevância deste componente para compreensão desta ética como um elemento norteador da vivência humana, seja ela com os religiosos ou os não religiosos, crentes ou não crentes.

De acordo com Nasser (2006, p.29) os símbolos moram na dimensão espiritual dos seres humanos, eles revelam quem somos, apontam para nossa história remetendo à sonhos e sentimentos que demonstram nossa identidade, que segundo a mesma autora, além da identidade ao qual o símbolo remete, também aponta para o conceito da consciência e história do indivíduo; ou seja – dizem respeito a construção do ser humano.

De acordo com Eliade (1979, p.12) o símbolo, o mito, a imagem; pertencem à substância da vida espiritual, que se pode camuflá-los, mutilá-los, degradá-los, mas que



nunca se poderá extirpá-los. O símbolo revela certos aspetos da realidade — os mais profundos — que desafiam qualquer outro meio de conhecimento, assim as imagens, os símbolos, não são criações irresponsáveis da *psiqué* (Eliade, 1979, p.9); eles respondem a uma necessidade e preenchem uma função: “pôr a nu as mais secretas modalidades do ser” (ELIADE, 1979, p.13) que não reside apenas numa relação com o eu (*self*), mas a relação com o Outro, o absoluto.

De acordo com Eliade (1979, p.34): “Por que tal mito ou tal símbolo puderam ser difundidos? Que revelavam eles?”. Por que motivo certos pormenores — mesmo muito importantes — se perdem durante a difusão, enquanto outros continuam a sobreviver?

Todas essas questões apresentadas por Eliade em seu livro imagens e símbolos são questões que segundo o próprio autor coloca, deveriam ser os questionamentos de um cientista religioso, porém enquanto professor do ensino religioso numa turma de sétimo ano, quais questões poderiam ser trabalhadas?

De acordo com esse direcionamento, faremos então uma adequação para questões mais próximas da realidade de sala de aula e dos objetivos propostos pela BNCC na unidade temática Crenças religiosas e filosofias de vida, tendo como objeto do conhecimento, identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida (EF07ER06). O objetivo da aula foi reconhecer os princípios éticos e valores religiosos.

Pensando assim, estruturamos nossa proposta de estudo buscando valorizar a diversidade cultural e religiosa com os alunos do Ensino Religioso (ER), traçando como proposta desenvolver a teoria e a prática na sala de aula, bem como instigar um olhar sensível para a diversidade do fenômeno religioso, pela imaginação simbólica individual e coletiva.

A metodologia de pesquisa apresentada a seguir, trata-se de um plano que até esse momento não foi aplicado, mas está em fase de análise como a equipe Pibid, para que seja aplicado a escola da Rede Municipal de Ensino de Criciúma envolvendo professora supervisora regente e pibidianos do ER e alunos do Ensino Fundamental II, da turma de sétimo ano, com objetivo de desenvolver a temática sobre a diversidade do fenômeno religioso e os símbolos sagrados.

3. Metodologia - Atividade em sala de aula

A partir dessas considerações, voltemos para a questão apontada pelo filme *Umbrella*, e recordemos o sentido conotativo dado ao objeto a partir do seu significado para o menino.



Tomando esse ponto como reflexão inicial, em que o roteiro para a metodologia da aula é adaptado segundo uma proposta apresentada por Nasser (2016, p.34) em que a autora apresenta um roteiro como sugestão de aula, a partir do tema: símbolos religiosos. Neste exemplo utilizaremos o mesmo tema, porém com propostas didáticas que atentam as demandas solicitadas pelo professor supervisor, levando em conta a adaptação necessária para as alunas surdas. Deste modo o recurso didático, o curta: metragem: *Umbrella* (com áudio desabilitado) foi introduzido seguindo o seguinte roteiro:

Atividades em sala de aula:

- i. Apresentação da temática: Princípios éticos e valores religiosos.
- ii. Apresentação do filme: 00:10min
- iii. Reflexão com o grande grupo sobre o filme:
 - Qual a mensagem do filme?
 - Para que serve um guarda-chuva?
 - Que significado tem o guarda-chuva amarelo para o menino?
- iv. Dividir a turma em pequenos grupos: Pedir para que cada um veja o que tem guardado na mochila, ou carteira. Pode ou não mostrar para o colega, e então o professor pergunta ao grande grupo:
 - a) O que é que você tem guardado? (Função denotativa)Nesse momento eles devem apresentar apenas a descrição do objeto, sem fazer qualquer relação com os significados pessoais.
 - b) Qual o significado do objeto para você, o que ele representa? (Função simbólica-conotativa)

Segundo Nasser (2006, p.34), esse momento exige do professor cuidado, pois ao explicar o aluno ficará exposto a emoção, por isso a necessidade de atenção. Pode-se perguntar, também se há um cuidado especial com o objeto, com isso segundo Nasser (2006, p.34), trabalha-se a questão do ritual.

De acordo com essa prática pode-se então dar início a contextualização de como as religiosidades trabalham com os símbolos, ou qual a importância das simbologias para as religiões e então apresentar a importância de respeito aos objetos, símbolos e o próprio lugar sagrado. Assim propõe-se a seguinte prática:

Cada grupo recebe um punhado de grãos para a formação de um objeto que deverá ser montado com cordão, ou colado em um papel, sendo que cada grupo receberá as indicações do que deverá montar: sendo respectivamente:



- Guia de orixá, colar de contas que representa um orixá que guia e protege seu seguidor.
- *Masbaha* ou *misbaha*, é um objeto similar a um rosário, de uso tradicional entre os fiéis da religião islâmica, também usado para as preces.
- *Japamala*, colar de contas indiano.
- Terço católico, colar de contas para prece católica;

Após a elaboração, compartilhar a experiência com o grande grupo, e falar sobre cada objeto. Tudo deverá ser observado, para um comentário posterior, em que o professor como mediador da atividade deverá destacar o respeito para com o objeto, levando em conta o significado que o objeto carrega consigo; destacar a sua relevância histórica, e sobretudo o significado enquanto um objeto sagrado.

4. Resultados e Discussão

Nesta proposta de roteiro trabalhamos um filme (i) que tem em seu enredo um drama, então usamos o guarda-chuva como um elemento simbólico, para relacionar à temática proposta. O filme apesar de conter uma sonoplastia, não continha diálogo, o que favorece a compreensão. Essa opção tem como objetivo aproximar o aluno ouvinte da realidade do aluno surdo. Tal perspectiva, deve ser destacada para o grande grupo, para que possam desenvolver respeito e empatia. Na sequência (item iv) já com a compreensão do que é um objeto com valor pessoal, é possível relacionar o valor e o significado que qualquer objeto carrega consigo, bem como o trabalho com memórias.

E então a atividade final de montar um colar simbólico (v) deve ajudar na compreensão do conteúdo, bem como criar um clima amigável, uma vez que as duas propostas anteriores possam despertar a sensibilidade.

5. Considerações Finais

O trabalho com símbolos no ensino religioso, é uma temática abrangente, e que possibilita abrir caminhos de diálogo, pois o símbolo que pode ser representado por um desenho ou mesmo um objeto, por exemplo, abre para muitas interpretações, onde não conseguimos delimitar todo o seu conteúdo, todas as suas possíveis relações.

O professor de ensino religioso, não deve ter a preocupação de decifrar enigmas, conforme já citado neste estudo; mas deve ser o mediador de um diálogo amoroso, conciliador. Certamente em aulas que trabalhamos com memórias, afetos; deixam o ambiente escolar sensível, porém com uma intervenção prática, como a montagem de um



colar, podem trazer descontração e um espírito colaborativo, promovendo a interação entre os alunos; a criatividade.

Numa perspectiva de dar a aula uma atmosfera amigável, e divertida. Pois o trabalho da arte no ensino religioso, possibilita desenvolver a criatividade, mas também provocar a reflexão de modo que a partir dos trabalhos prontos e com a socialização, o professor como mediador pode destacar questões entre as religiosidades como: semelhanças, singularidades, representatividade; e possibilidades de estarem em harmonia lado a lado.

Referências

ALMEIDA, R. S., et al. A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: Construindo uma educação para todos. Cadernos de Graduação Psicologia, Alagoas, V.4, n.2, p, 89-106, nov. 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 20 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

ELIADE, Mircea. *Imagens e Símbolos*. Lisboa-Portugal: Artes e letras/arcádia. 1979.

ESCOLA Professora Maria de Lourdes Carneiro é novo polo para surdos. *Engeplus*, Criciúma, 16 abr. 2018. Educação. Disponível em: <https://www.engeplus.com.br/noticia/educacao/2018/escola-professora-maria-de-lourdes-carneiro-e-novo-polo-para-surdos>. Acesso em: 09. jul. 2023.

NASSER, Maria Celina Cabreira. *O uso dos símbolos: sugestões para sala de aula*. São Paulo: Paulinas, 2006.

TERRA BRASIL. Umbrella: a história de um guarda-chuva que emociona. YouTube, 07 jan. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S6ECyIYFgTE>. Acesso em: 21 abr. 2024.



GT 17 - COSMOVISÕES, FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO

O GT recebe ensaios, artigos e pesquisas que refletem sobre influência das cosmovisões no contexto do ensino e no processo da formação, a partir de um olhar multidisciplinar e transversal.

Coordenação:

Dra. Gleyds Silva Domingues (FABAPAR)

Dr. Leandro Abrantes (PUCRIO)

Dra. Monica Pinz Alves (Faculdade Pioneira-RS)

Dra Jaci Candiotta (PUC-PR)



O SENSO RELIGIOSO NO PENSAMENTO DE LUIGI GIUSSANI

Gustavo Escoboza da Costa¹⁹⁹

Resumo: Esta pesquisa teve como principal objetivo compreender o senso religioso no pensamento de Luigi Giussani, intelectual italiano e conhecido por ser o fundador da Fraternidade de Comunhão e Libertação. Para tanto, utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa, através da metodologia de análise bibliográfica, tendo como principal referência sua obra *O Senso Religioso*. Para ele, no senso religioso se encontra a própria essência da racionalidade e a raiz da consciência humana. Ademais, o fator religioso representa a natureza do nosso eu enquanto se exprime nas perguntas últimas acerca da existência e do fim, colocando-se dentro da realidade do eu individual de cada pessoal. Essas perguntas se encontram enraizadas no mais profundo da pessoa humana, sendo, portanto, inextirpáveis, e exigem uma resposta total, que abarque todo o horizonte da razão, não podendo ser arrancadas ou negadas, caso contrário, se agiria de forma não-razoável, reduzindo o uso da razão.

Palavras-chave: Senso Religioso; Luigi Giussani; Experiência Religiosa; Razão.

1. Introdução

A época moderna, marcada por uma supervalorização da razão em detrimento da religião, havendo posteriormente uma constatação da limitação da primeira, teve como figura Luigi Giussani, intelectual italiano e conhecido por ser o fundador da Fraternidade de Comunhão e Libertação, que trouxe em seu pensamento uma nova proposta de enxergar na pessoa humana o senso religioso que é próprio da humanidade, sem que fosse necessário sacrificar o uso de sua própria razão.

Luigi Giussani (1922 – 2005), além de ser conhecido pela riqueza de suas obras, também o é por ser o fundador da Fraternidade de Comunhão e Libertação, que tinha como objetivo a educar seus membros de forma madura e colaborar com a missão da Igreja Católica em todos os âmbitos da sociedade contemporânea. Dentro de sua vasta bibliografia, a obra mais conhecida e estudada é *O Senso Religioso*, na qual o autor encontra no senso religioso a própria essência da racionalidade e a raiz da consciência humana.

Ademais, em sua visão, o senso religioso se coloca no nível da experiência elementar de toda pessoa humana, exatamente onde ela se questiona acerca do

¹⁹⁹ Graduado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2022). Possui especialização em Ensino Religioso e em Docência no Ensino de Filosofia. Atualmente é Mestrando em Teologia no Programa de Pós-Graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Contato: gustavoescoboza@hotmail.com.



significado da vida e da realidade. Diante disso, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a forma como Luigi Giussani entende a experiência religiosa e como esta se realiza na pessoa humana.

Para cumprir o objetivo proposto, que foi compreender o senso religioso no pensamento de Luigi Giussani, utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa, através da metodologia de análise bibliográfica e documental, lançada inicialmente no material primário levantado: sua obra *O Senso Religioso*. Em seguida, consultamos obras e artigos que favoreçam a compreensão de seu pensamento, resultando na conclusão da presente pesquisa, estruturada nesta introdução e no desenvolvimento, discussão e conclusão que se seguem.

2. O Senso Religioso em Luigi Giussani

Na obra *O Senso Religioso*, Luigi Giussani, antes de desenvolver a temática do senso religioso, discorre acerca de três princípios metodológicos, ou seja, três vias fundamentais para o conhecimento da realidade: 1) o realismo, que corresponde à postura diante da observação séria da realidade; 2) a razoabilidade, que se refere ao agir quando realiza a razão; e 3) a incidência da moralidade sobre a dinâmica do conhecimento, na qual a moralidade corresponde a amar a verdade do objeto mais do que as impressões preconcebidas acerca do mesmo (DIAS e LEDO, 2018, p. 26-30).

A partir dessas três premissas, em vista de enfrentar a experiência religiosa para colher seus fatores constitutivos, Giussani, ao desenvolver o método a ser utilizado para a compreensão da experiência, parte do pressuposto de que se a experiência religiosa é uma experiência, faz-se necessário partir de nós mesmos para olhá-la de frente e colhê-la em seus aspectos constitutivos. Ou seja, “se falamos de uma experiência, nós mesmos somos o ponto de partida” (GIUSSANI, 1988, p. 56). Esse partir da pessoa, a fim de que seja manifestado sem equívocos, precisa se dar quando a própria pessoa é olhada em ação, ou seja, na sua experiência cotidiana.

É próprio da pessoa humana o desejo de respostas totais para seus mais diversos questionamentos fundamentais acerca de si mesmo e da totalidade da vida. Diante disso, o fator religioso se apresenta diante das perguntas que o ser humano faz acerca do fim último da vida e da realidade, perguntas estas que não podem ser arrancadas da pessoa humana, mas que constituem sua própria insatisfação, que não deve ser vista como algo negativo, mas como um impulso que causa a evolução do ser humano (DIAS e LEDO, 2018, p. 30-31). De acordo com Giussani (1988, p. 69):

O fator religioso representa a natureza do nosso eu enquanto se exprime em certas perguntas: “Qual é o significado último da existência?” “Por que existe a dor, a morte?” “Por que, no fundo, vale a pena viver?” Ou, a partir de outro ponto de vista: “De que e para que é feita a realidade?” O senso



religioso coloca-se dentro da realidade do nosso eu no nível dessas perguntas: coincide com aquele compromisso radical do nosso eu com a vida, que se mostra nessas perguntas.

Tais perguntas, como observa Giussani (1988, p. 71), encontram-se enraizadas no mais profundo da pessoa humana, sendo, portanto, inextirpáveis, e exigem uma resposta total, que abarque todo o horizonte da razão. Diante de tais questionamentos, quanto mais se avança na tentativa de oferecer respostas às perguntas, mais se percebe a potência das mesmas e a desproporção do ser humano em relação à resposta total (GIUSSANI, 1988, p. 73).

Nesse sentido, “a inexauribilidade das perguntas ressalta a contradição entre o ímpeto da exigência e a limitação da medida humana na procura” (GIUSSANI, 1988, p. 73) e “a inexauribilidade da resposta às exigências constitutivas do nosso eu é estrutural, isto é, de tal modo inerente à nossa natureza que representa a característica do seu ser” (GIUSSANI, 1988, p. 74).

Ademais, Giussani (1988, p. 82) atesta que estas perguntas se encontram em cada indivíduo e dentro de seu olhar para todas as coisas. Nessa realidade, o sentido religioso é manifestado, sendo este a capacidade da razão exprimir a própria natureza profunda na interrogação última. Ademais, é o “locus” da consciência que o homem tem da existência (GIUSSANI, 1988, p. 82). De acordo com o intelectual:

A pergunta última é constitutiva do indivíduo e, nesse sentido, o indivíduo é totalmente só: ele mesmo é aquela pergunta e nada mais. Por isso, quando olhamos um homem, uma mulher, um amigo, alguém que passa, sem que ressoe em nós o eco daquela pergunta, daquela sede de destino que os constitui, nossa relação não é humana, e muito menos pode ser um relacionamento amoroso em qualquer nível: de fato, não respeita a dignidade do outro, não é adequado à dimensão humana do outro. A mesma pergunta, porém, no mesmo instante em que define a minha solidão, coloca a raiz da minha companhia, porque significa que eu sou constituído por outra coisa, ainda que misteriosa (GIUSSANI, 1988, p. 83).

A partir de tal observação, o autor compreende a religião como aquilo que o homem faz em sua solidão, mas também aquilo que ele descobre em sua essencial companhia. Esta companhia é mais original que a solidão, dado que a estrutura da pergunta última não é gerada pela vontade da pessoa humana, mas a ela é dada: “por isso, antes da solidão está a companhia, que abraça minha solidão. Por isso, ela não é mais verdadeira solidão, mas grito de apelo à companhia escondida” (GIUSSANI, 1988, p. 83).

Portanto, na compreensão religiosa de Giussani, apenas a hipótese do divino e a afirmação do mistério como realidade que existe além do alcance da capacidade de conhecimento da pessoa humana corresponde à sua estrutura original. Se a natureza da pessoa humana está à procura de uma resposta e se sua própria estrutura é esta pergunta, não admitir a existência de uma resposta é suprimir a pergunta. Nesse sentido, Giussani



afirma que tal resposta só pode ser insondável, pois apenas a existência do mistério é adequada à estrutura de mendicância que a pessoa humana é (GIUSSANI, 1988, p. 84).

Desta forma, do ponto de vista existencial, o senso religioso é então esta pergunta de totalidade que é constitutiva da razão do ser humano, ou seja, de sua capacidade de conhecimento, sua abertura para ir adiante e abraçar sempre mais a realidade (GIUSSANI, 1988, p. 84).

3. Resultados e Discussão

Compreendendo que no pensamento de Giussani o senso religioso constitui uma das dimensões da pessoa humana e se identifica com a sua racionalidade e consciência, e que se exprime através das perguntas últimas, Carvalho (2006, p. 118-119) observa que o ser humano encontra nele a sua a sua expressão mais elevada, pois é na dinâmica dessas perguntas últimas que o fator religioso é identificado com a razão. Para o intelectual, “a razão é a abertura à realidade, capacidade de agarrá-la e afirmá-la na totalidade de seus fatores” (GIUSSANI, 1988, p. 32).

Destarte, a realidade à qual o ser humano se insere é chamada por Giussani como “dado”, isto é, algo que lhe é dado, que não depende dele. É algo que já existia e continuará existindo. A pessoa humana, como ser dependente, depende dessa realidade que lhe é dada. Ademais, o próprio ser humano é dado, visto não ser capaz de fazer a si mesmo. É necessário, portanto, que a pessoa receba e reconheça o que à ela é dado, pois é diante da realidade dada que a pessoa se pergunta sobre o sentido de tudo (DIAS e LEDO, 2018, p. 32).

O senso religioso é movido por um maravilhamento que possui uma força de atração. E, como o autor observa, “a religiosidade é, em primeiro lugar, a afirmação e o desenvolvimento de uma atração” (GIUSSANI, 1988, p. 153). Conforme Carvalho:

A observação da própria experiência nos leva a perceber o emergir constante e inevitável das perguntas últimas acerca do sentido total da realidade, incluindo esse próprio emergir. É justamente esse complexo de questões últimas e incomensuráveis que constitui, em Luigi Giussani, o senso religioso. Dessa maneira poder-se-á perceber que o senso religioso é imanente à natureza humana e carrega em seu interior exigências e evidências que ajudam o homem a dar juízos diante da problemática da vida e que a razão é o instrumento pelo qual ele pode buscar e encontrar uma resposta que dê sentido à vida (CARVALHO, 2006, p. 119).

Nessa realidade, o pensamento de Giussani torna-se um necessário convite para o resgate, nos dias hodiernos, do fator religioso como dimensão da natureza humana, pois o lapso de uma perspectiva de infinito leva a pessoa humana a não contemplar o



significado último da existência, tendo-o como algo supérfluo. Como consequência disso, “em seu lugar nasce um vazio que desloca a postura originária do coração e fragmenta a personalidade onde o eu é negligenciado em seu potencial” (CARVALHO, 2006, p. 122).

4. Considerações Finais

O objetivo geral da presente pesquisa foi compreender o senso religioso no pensamento do intelectual italiano e fundador da Fraternidade de Comunhão e Libertação, Luigi Giussani. Para tanto, investigamos sua renomada obra *O Senso Religioso*, acompanhada de pesquisadores e comentadores de seu pensamento.

Constatamos, no pensamento de Luigi Giussani, que o senso religioso é expresso na vida da pessoa humana através das perguntas últimas da existência humana, aquelas que tratam acerca do destino, do significado das coisas, do sentido da vida, da morte e do sofrimento. Ademais, é preciso partir da própria experiência humana para conhecer sua dinâmica e natureza, pois o senso religioso faz parte da dimensão da vida humana.

De acordo com sua abordagem, o ser humano não pode arrancar de si os questionamentos propostos pelo fator religioso. Negar ou reduzir as perguntas acerca da origem ou do destino das coisas, dos significados, é agir de forma não-razoável, é reduzir o uso da razão. Portanto, quanto mais a pessoa humana abraçar essa sua dimensão, mais viverá a integralidade do seu ser pessoa.

Referências

CARVALHO, Alessandra Sterzi de. *O senso religioso e o homem contemporâneo: uma reflexão antropológica filosófica na obra de Luigi Giussani*. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

DIAS, Marcelo Couto; LEDO, Danilo Vasconcelos. *A relação entre razão e senso religioso no pensamento de Luigi Giussani*. Coletânea Melhores Artigos de TCC – Graduação, Salvador, 2018 Universidade Católica do Salvador – UCSal.

GIUSSANI, Luigi. *O senso religioso*. Brasília: Companhia das Letras, 1988.



EDUCADORES CRISTÃOS, ENSINO DA COSMOVISÃO CRISTÃ BÍBLICA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO PRETENDIDA

Gleyds Silva Domingues²⁰⁰

Resumo: A proposta a ser considerada na investigação visa apresentar a eleição da cosmovisão cristã bíblica como elemento norteador da formação humana a ser materializada no currículo direcionado às escolas bíblicas. A discussão do tema requer a exposição de argumentos no ato de escolha da centralidade do processo educativo, apoiada na percepção de educadores cristãos sobre o sentido de ser da formação pretendida. Nesse entendimento, a pretensão é responder a seguinte inquietação: de que maneira a eleição da cosmovisão, enquanto centralidade do ensino influencia o processo formativo a ser implementado no âmbito de escolas bíblicas? A metodologia da pesquisa é do tipo bibliográfica e exploratória. A abordagem é quali-quantitativa. Busca-se analisar os dados levantados em um conjunto de 5 perguntas objetivas, por meio de um formulário construído com a ajuda do *google forms* e disponibilizado para três grupos de *whatsapp*, dos quais a pesquisadora é integrante, e que juntos somam mais de 200 educadores cristãos. A metodologia utilizada foi do tipo *survey*. Foram coletadas 122 respostas sobre a perspectiva da formação e do ensino a ser aplicado por escolas bíblicas. A partir das análises efetivadas considera-se que: o grupo de educadores cristãos reconhece e valoriza o documento currículo; a grande parte dos educadores acredita que a cosmovisão cristã bíblica responde às inquietações e demandas deste tempo, o que é um dado relevante a ser considerado, visto que em sua base se faz presente respostas diretas às questões existenciais, contudo, esperava-se que essa percepção fosse compartilhada pelos respondentes, entretanto, não há unanimidade com relação ao ensino da cosmovisão cristã bíblica, o que pode trazer distanciamentos dos pressupostos que sustentam sua razão de ser; dentre as prioridades elencadas pelos educadores cristãos, o espaço da formação de professores apresenta-se como elemento essencial ao processo educativo.

Palavras-chave: Currículo; Ensino nas Escolas Bíblicas; Formação humana; Educadores cristãos.

²⁰⁰Pós-Doutora em Educação e Religião. Doutora em Teologia. Mestre em Educação. Graduada em Direito, Teologia, Pedagogia e Educação Cristã. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Teologia das Faculdades Batista do Paraná e do Programa de Mestrado em Ministério da Carolina University. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa na Formação e no Ensino Bíblico. Pesquisadora do Núcleo Paranaense de Pesquisa em Religião (NUPPER). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Laboratório Currículo e Formação de Professores (LAPPUC). Orcid 0000-0002-4254-321X. Contato: professora.gleyds@fabapar.com.br. ID Lattes: 3982430869583455



1. Introdução

A discussão que tem como ênfase a formação humana, está presente em diferentes espaços educativos, quer sejam de natureza formal, quer seja informal. É preciso considerar o quanto esse objeto ganha relevância diante do processo educativo a ser desenvolvido, principalmente, porque afetará, sobremaneira, o trabalho docente a ser efetivado.

O trabalho docente é norteado pela presença de um currículo, nele, é possível encontrar a trajetória buscada da formação humana, contudo, é preciso observar a centralidade eleita, pois ela informa sobre a base que fundamenta o fazer educativo. Essa base no espaço educativo informal de comunidades eclesiais precisa ser o da cosmovisão cristã bíblica.

A cosmovisão cristã bíblica apresenta os pressupostos que balizam a fé, ao mesmo tempo em que evidencia respostas diretas às questões existenciais (“quem sou”; “qual o sentido da vida”; “para onde vou”). A partir deles, é possível pensar na proposta curricular a ser materializada no espaço de escolas bíblicas em busca da formação pretendida.

Nesse entendimento, a proposta a ser considerada na investigação visa apresentar a eleição da cosmovisão cristã bíblica, como elemento norteador da formação humana a ser materializado no currículo direcionado às escolas bíblicas, o que requer a exposição de argumentos no ato de escolha da centralidade a ser observada no processo educativo, apoiada, ainda, na percepção de educadores cristãos sobre o sentido de ser da formação humana pretendida.

A partir da investigação, busca-se responder a seguinte inquietação: de que maneira a eleição da cosmovisão influencia o processo formativo a ser implementado pelo currículo no âmbito de escolas bíblicas e como os docentes se posicionam em relação a essa eleição? Não se tem a intenção de dar respostas fechadas, mas lançar luzes sobre o que de fato os educadores cristãos necessitam observar na composição do currículo direcionado às escolas bíblicas.

2. O contexto de ensino do educador cristão, a cosmovisão e a centralidade curricular

Quando se pensa no ensino a ser efetivado pelo educador cristão vem a mente o contexto de seu trabalho educativo, que é materializado no espaço de escolas bíblicas em comunidades eclesiais. Esse ensino tem um conteúdo próprio que rege a proposta curricular a ser dinamizada para diferentes faixas etárias. O currículo apresenta o caminho da formação pretendida e o eixo que movimenta a ação pedagógica. Jehle (2016, p. 23) assinala que o currículo “é o curso, a direção ou plano de uma geração que se torna expectativa para a próxima”, isso indica que o currículo traz uma intencionalidade



demarcada e que se concretiza no desenvolvimento e crescimento de cada aprendente em formação em diferentes épocas.

Byrne (1977) assevera que o currículo no contexto da educação cristã, traz a Palavra como diretriz a ser observada no processo ensino e aprendizagem, tendo em vista que ela apresenta princípios, propósitos e direções direcionadas à formação, cuja finalidade almejada é a glória de Deus. Nesta direção, compete organizar um plano de curso pautado na Palavra, a fim de que a finalidade possa ser alcançada a partir do ensino a ser ministrado.

A partir do ensino bíblico ministrado, o educador cristão desenvolve três áreas de excelência e que são assim denominadas: saber, fazer e ser (RINALDI JR, 2018). Essas áreas envolvem o conhecimento a ser apropriado e significado, a prática dos princípios e o reconhecimento da identidade constituída em Cristo. É por esse motivo que se investe no ensino da cosmovisão cristã bíblica, sendo a referência que direciona a ação docente. E, ainda, para Rinaldi Jr (2018, p. 19), é uma maneira de “investir na formação de homens e mulheres que amem a Deus com toda a sua força, de todo o seu coração, de toda alma e de todo seu entendimento (Lucas 10.27)”.

Para Cartaxo (2018, p. 75), o educador cristão precisa compreender e promover a referência do ensino a ser ministrado, pois visa impactar todas as dimensões da vida, por isso que a perspectiva eleita é teorreferente, visto que assegura a excelência nas três ações a serem efetivadas: saber, fazer e ser. A perspectiva teorreferente reconhece a soberania, o governo e a autoridade de Deus sobre todas as coisas.

Observa-se que tanto o objetivo, como o conteúdo do trabalho do educador cristão é bem específico. É por essa razão, que no ato de elaboração curricular faz-se necessário considerar como ponto de partida os pressupostos que pautam a cosmovisão cristã bíblica, bem como os princípios a serem aplicados às situações do dia a dia. Isso indica que o conhecimento a ser apropriado não se restringe à aquisição de teorias, mas de saberes que são desenvolvidos e experimentados nos relacionamentos constituídos.

Os saberes contêm os fundamentos que são essenciais aos posicionamentos assumidos. Eles trazem significação ao processo de ensino e aprendizagem, à medida que conferem utilidade e aplicabilidade à vida. Afinal, não se apropria de algo que não guarda relação com ela. É preciso que o ato de apropriação dos saberes apresente correspondência com a realidade de vida e que, ainda, possa gerar convicção.

A busca pela convicção é um elemento que se pode encontrar nas respostas às questões existenciais e essenciais de uma cosmovisão, tendo em vista que é por ela que “enxergamos o mundo e o nosso papel e futuro dentro dele” (RYKEN, 2015, p. 30). Isso indica que existem diferentes formas de compreender o mundo e uma delas é a partir da cosmovisão cristã bíblica. Assim, “a igreja deve aprender a cosmovisão bíblica para todas as áreas da vida e usá-la com relevância e simplicidade [...]. Levar a Palavra de Deus [...]



usando todos os meios de comunicação, todas as oportunidades e todas as vias de educação, mídias e artes” (BELILES, 2022, p. 73).

O ensino mediado pela cosmovisão cristã bíblica implica reconhecer seu papel central na formação das gerações, por isso, compete aos educadores cristãos conhecer com profundidade seus pressupostos, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira significativa, contextualizada e direcionada às situações enfrentadas em diferentes campos do saber.

Oliveira (2022, p. 320) esclarece que “a cosmovisão cristã bíblica tem o seu fundamento alicerçado na revelação de Deus, estabelecida nas Escrituras, e, consiste na autorrevelação do Soberano Criador do universo e como ele se relaciona” com a obra criada. O que indica que essa cosmovisão não apenas ensina sobre Deus, mas reconhece que é a partir dele que tudo é significado.

Ao eleger a cosmovisão cristã bíblica como eixo do currículo objetiva-se desenvolver o conhecimento sobre os pressupostos e como se integram aos posicionamentos expressos. Os pressupostos fazem parte de “um conjunto de suposições, em que se crê consciente ou inconscientemente, pela fé, com respeito à composição básica do universo e como ele funciona” (MILLER, 2003, p. 34-35). Neles, não há como separar as esferas espiritual e material, “antes a vida deve glorificar a Deus em todos os aspectos da existência” (MENESES, 2022, p. 71).

Os pressupostos da cosmovisão cristã bíblica são apresentados nos estudos de Sire (2004) e versam sobre o ser e os atributos de Deus, a composição do cosmos, a ética e a moralidade, a estrutura básica do ser humano, o papel da história, a vida e a morte do ser humano, o episódio da Queda, a redenção em Cristo e a habilidade dada por Deus para que o ser humano conheça e desenvolva seu conhecimento.

O ato de estruturação e organização curricular a ser efetivado pelos educadores cristãos, se alicerça nos pressupostos extraídos da cosmovisão cristã bíblica. O que indica que serão alvos do processo de ensino e aprendizagem a ser disponibilizado no contexto de escolas bíblicas. A partir dos conteúdos são elencados os temas e ou princípios que nortearão o trabalho formativo direcionado às gerações.

Almeja-se com a efetivação do processo ensino e aprendizagem que a cosmovisão cristã bíblica possa dar sólidos fundamentos sobre os diferentes campos do saber, à medida que é apresentada e aplicada de forma consistente, abrangente e pautada nas Escrituras. Isso porque o alvo é formacional e se assim o é, não pode ser feito de maneira aligeirada e nem descomprometida. Antes, é um compromisso assumido diante da missão educativa que visa o desenvolvimento e o crescimento geracional no ato de conhecer e reconhecer com propriedade a revelação de Deus, sendo esse o objetivo que direciona os rumos dessa investigação.



3. Metodologia

No ato de reconhecer o papel dos educadores cristãos na formação geracional, compete investigar suas percepções sobre o processo ensino e aprendizagem e o que é valorizado nessa intenção educativa. Nesse sentido, a metodologia da pesquisa adotada é do tipo bibliográfica e exploratória, isso porque utiliza de aportes teóricos que abordam sobre o objeto investigado, embora, seja necessário partir do existente para que se possa compreender sobre a forma como a cosmovisão é inserida ou não na proposta formativa a ser almejada.

A abordagem é qualiquantitativa, tendo em vista que se apresenta o percentual de respostas obtidas e sua incidência no espaço educativo. Busca-se analisar os dados levantados em um conjunto de 5 perguntas objetivas, por meio de um formulário construído com a ajuda do *google forms* e disponibilizado para três grupos de *whatsapp*, dos quais a pesquisadora é integrante, e *que juntos somam mais 200* participantes entre pastores e educadores cristãos.

O link do formulário foi encaminhado no dia 18 de julho do ano de 2022. O período de aplicação do formulário ocorreu entre o dia 18 de julho a 01 de setembro de 2022, em que há o registro da última resposta apresentada. Observa-se, que o instrumento por conter respostas de múltipla escolha facilitou a adesão dos participantes à pesquisa, sendo considerado um fator positivo quanto à metodologia adotada.

A metodologia utilizada foi do tipo *survey*. A partir dela, foram coletadas 122 respostas sobre a perspectiva da formação e do ensino a ser aplicado por escolas bíblicas. Esclarece-se que a pesquisa *survey* objetiva levantar dados a partir de perguntas efetivadas a um determinado grupo de pessoas. Ela coleta opiniões, por intermédio de um questionário ou formulário, desse grupo que apresenta certa familiaridade com o tema investigado. As perguntas podem ser abertas ou fechadas. A fim de facilitar a compreensão das respostas obtidas, elas foram representadas em forma de gráfico (PINSONNEAULT e KRAEMER, 1993).

As respostas foram categorizadas em: escolha do conteúdo; cosmovisão e demandas sociais; ensino significativo; ações impeditivas ao ensino; e relevância do currículo para formação. A finalidade é compreender como essas categorias são percebidas pelos respondentes e qual o lugar que ocupam no contexto da proposta educativa desenhada.

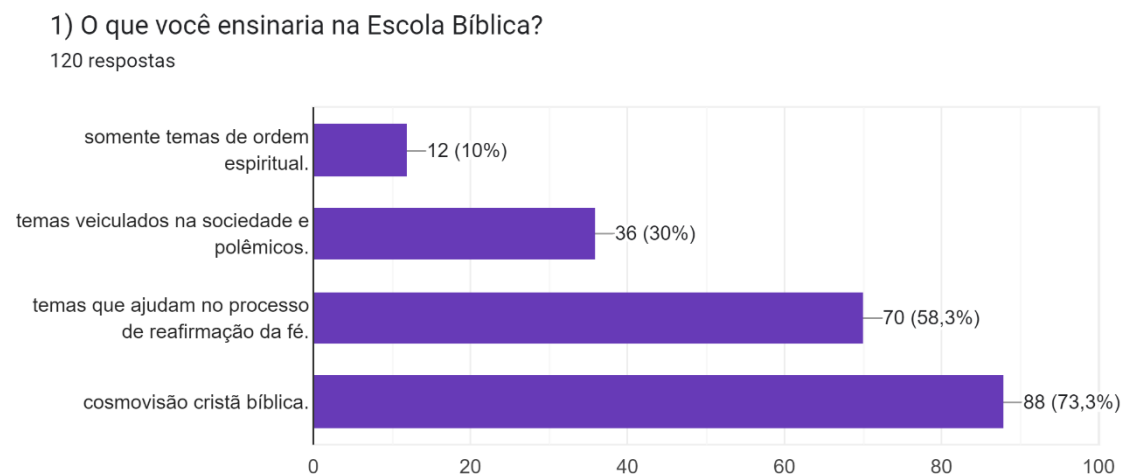
4. Resultados e Discussão

A primeira questão envolve a categoria escolha do conteúdo e traz a seguinte pergunta: “o que você ensinaria no espaço da Escola Bíblica?”. Constatou-se que 73/3% dos respondentes elegeram a cosmovisão bíblica, como ponto de centralidade do ensino



bíblico a ser efetivado e 58,3% optaram pela escolha de temas afetos à fé, o que pode guardar relação com o tema da cosmovisão cristã bíblica, tendo em vista que se firma em fundamentos da fé. O gráfico abaixo evidencia tal consideração:

Gráfico 1: Categoria escolha do conteúdo



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Ao cruzar as escolhas dos respondentes sobre o conteúdo do ensino com a segunda categoria cosmovisão e demandas sociais, observa-se que a percentagem eleita é acrescida em 14%, o que evidencia que os participantes acreditam na influência exercida pela cosmovisão cristã bíblica diante de situações-problema, pois ela é considerada como um sistema de crença que alicerça a fé abraçada.

A compreensão sobre a finalidade exercida pela cosmovisão cristã bíblica por parte dos educadores está entrelaçada aos posicionamentos dos aportes teóricos que se debruçam sobre tal temática, principalmente, no que concerne às respostas advindas pela cosmovisão frente ao sentido e a razão da existência do ser humano e de toda a criação. O que conduz à compreensão de que fato a cosmovisão cristã bíblica influencia leituras, interpretações e posicionamentos de indivíduos e grupos sociais diante de questões da realidade.



Gráfico 2: Cosmovisão e questões da atualidade

2) O tema de cosmovisão cristã bíblica ajuda a responder questões polêmicas da sociedade?
119 respostas



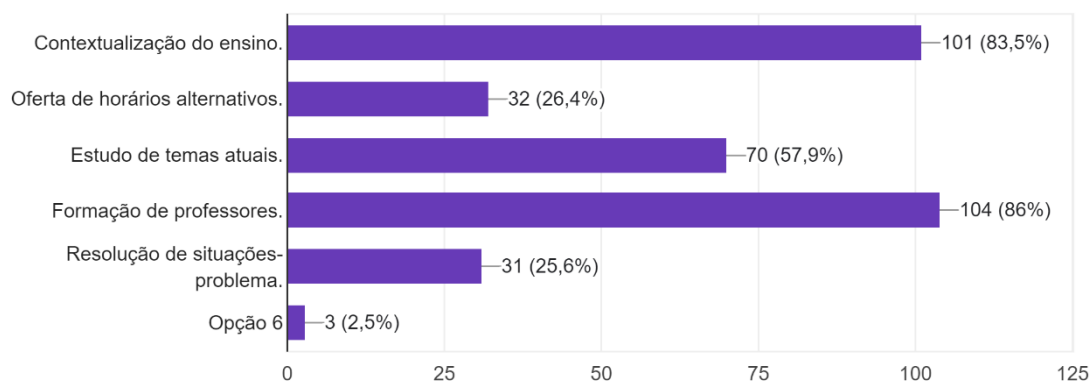
Fonte: Elaboração própria, 2023.

É interessante observar que dentre os elementos eleitos pelos educadores cristãos diante de uma proposta de ensino significativo, situam-se a formação docente e a contextualização do tema. Esses elementos evidenciam o que eles consideram como partes relevantes a serem asseguradas pelo processo formativo e que podem ser identificadas no gráfico a seguir:

Gráfico 3: Elementos do ensino significativo

3) Para que o ensino nas Escolas Bíblicas possa ser significativo, qual desses elementos você diria ser indispensável? Escolha 3.

121 respostas



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Constata-se, ainda, que oferta de horários alternativos e resolução por situações-problema estão quase que no mesmo patamar de importância, o que causa estranheza, visto que o primeiro diz respeito à flexibilização de dias e horários; já o segundo, a metodologia de ensino a ser desenvolvida no contexto do processo educativo, e que está



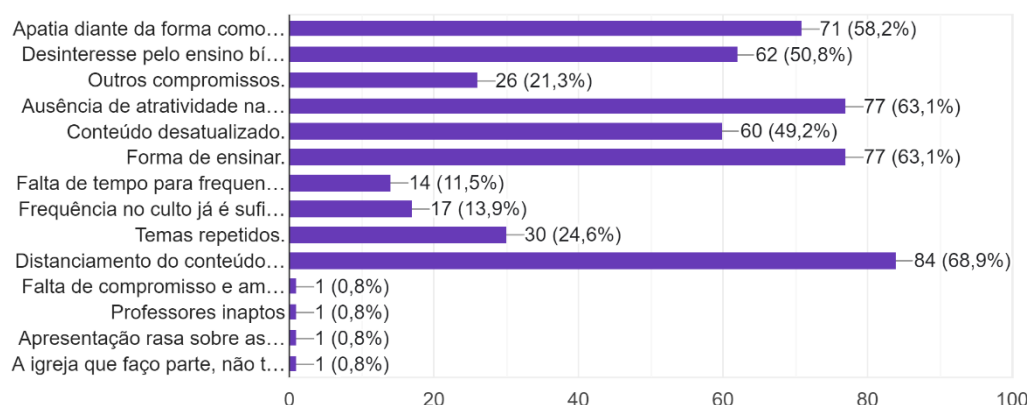
intimamente associada ao trabalho formativo a ser empreendido, o que poderia ter uma expressividade maior em relação à escolha dos educadores, diante de um ensino significativo e relevante para a vida.

Ao tecer um paralelo entre a categoria do ensino significativo e as possíveis dificuldades encontradas para adesão das pessoas ao ensino bíblico, os elementos apontados como essenciais não apresentam um percentual tão expressivo, contudo, ações associadas à forma e ao conteúdo, encampam as dificuldades eleitas pelos educadores cristãos. Outros itens são adicionados à lista, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 4: Ações impeditivas ao ensino bíblico

6) Que ações podem ser impeditivas da adesão de pessoas ao ensino bíblico? Escolha as alternativas que podem traduzir suas percepções.

122 respostas



Fonte: Elaboração própria, 2023.

As ações que impedem a adesão são decorrentes de diversos fatores, porém, algumas delas se destacaram em relação a outras, como forma de ensinar (metodologia do ensino), distanciamento do conteúdo, sua desatualização e repetição (sem relação com a vida, por isso não traz sentido e nem aplicação), desinteresse e apatia do educando (o que pode ser associado tanto à forma como ao conteúdo). Aqui, mais uma vez, reside o mal-estar produzido pelo processo ensino e aprendizagem e que necessita ser alvo de estudo em busca da sua significação, o que trará consistência, aplicabilidade e utilidade.

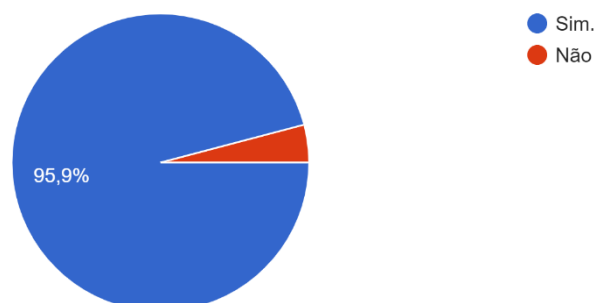
Neste sentido, compete ao educador cristão pensar na proposta curricular, já que é apontado como um elemento que visa favorecer o processo ensino e aprendizagem direcionado à formação. Esse item quase que obteve unanimidade dos educadores, o que evidencia seu valor para a prática educativa a ser sistematizada nas escolas bíblicas.



Gráfico 5: O currículo e a formação

5- Você acredita que a construção de um currículo pode favorecer o processo da formação na Igreja?

122 respostas



Fonte: Elaboração própria, 2023.

O currículo é o meio utilizado para apresentar a diretriz a ser atribuída à formação geracional, portanto, mais que saber da sua relevância, é necessário pensar no eixo que dinamizará o trabalho docente. A partir desse eixo que se pode pensar na trajetória formativa a ser implementada nas escolas bíblicas e que não pode se distanciar dos pressupostos que alicerçam a razão de ser da cosmovisão cristã bíblica.

5. Considerações Finais

Constata-se, que o conhecimento profundo sobre a base da cosmovisão bíblica precisa se fazer presente na vida dos educadores, sendo a lente que fundamenta sua leitura, interpretação e posicionamento. Ao fazer isso, há uma possibilidade de o ensino bíblico ter como referência as Escrituras.

A eleição de uma cosmovisão implica pensar que no contexto formacional, os educadores cristãos podem aplicar outras bases que não as da cosmovisão cristã bíblica, o que pode gerar um ensino raso e sem significado para a vida cristã, principalmente, porque sem base não há como construir alicerces sólidos.

A cosmovisão cristã bíblica como eixo estruturante do currículo, possibilita que a formação tenha uma diretriz pautada nas Escrituras e que se coaduna com os princípios que precisam ser observados no ser, fazer, agir e crer daqueles que são alvos da proposta educativa desenhada.



Referências

BELILES, Mark. A estratégia de Cristo para o discipulado das nações. Curitiba: Transforma, 2023.

BÍBLIA sagrada. Versão Almeida Século XXI. São Paulo: Vida Nova, 2013.

BYRNE, H.W. A Christian approach to education. Mott Media, 1977.

CARTAXO, Rubens Dantas. Fundamentos Filosóficos da AEP. In: RINALDO, Ana Beatriz; LIMA, André de Souza; RINADI JR, Roberto; CARTAXO, Rubens Dantas. *Abordagem Educacional por princípios: um primeiro olhar*. São Paulo: AECEP. 2018.

JEHLE, Paul. *Educação por princípios: fundamentos do currículo escolar*. São Paulo: AECEP. 2016.

MENESES, Tácia Camilo de Machado. Cosmovisão cristã bíblica e a proposta da formação humana: um olhar sobre a educação por princípios. In: DOMINGUES, Gleyds Silva (Org.). *Estudos temáticos em cosmovisão bíblica: olhares para diferentes áreas da vida*. Curitiba: Olsen, 2022.

OLIVEIRA, Jaison Francisco da Silva. A cosmovisão bíblica e o voto: uma proposta sobre o exercício consciente do sufrágio popular a partir da teoria de soberania nas esferas do pensamento de Abraham Kuyper. In: DOMINGUES, Gleyds Silva (Org.). *Estudos temáticos em cosmovisão bíblica: olhares para diferentes áreas da vida*. Curitiba: Olsen, 2022.

RINADI JR, Roberto. Visão Panorâmica da Educação Cristã. In: RINALDO, Ana Beatriz; LIMA, André de Souza; RINADI JR, Roberto; CARTAXO, Rubens Dantas. *Abordagem Educacional por princípios: um primeiro olhar*. São Paulo: AECEP. 2018.

SIRE, James W. *Naning the Elephant: worldview as a concept*. Downers Grove: Intervariety, 2004.



COSMOVISÃO CRISTÃ

O ALICERCE DE UM ENSINO RELIGIOSO CRISTÃO

Felippe de Amorim Ferreira²⁰¹

Resumo: O presente trabalho destina-se a apresentar a cosmovisão cristã como sendo o fundamento do Ensino Religioso Cristão. Serão apresentadas as três bases da cosmovisão cristã (criação, queda e redenção) e como elas se relacionam com a prática do Ensino Religioso no âmbito do cristianismo. O trabalho é resultado de pesquisa bibliográfica que transita na área de intersecção entre Teologia e Filosofia. A tese básica deste trabalho consiste na afirmação de que não é possível ter um Ensino Religioso cristão se as bases dessa cosmovisão forem desprezadas. Os professores de Ensino Religioso Cristão devem olhar para sua prática docente a partir das lentes do cristianismo.

Palavras-chave: Cosmovisão; Cosmovisão cristã; ensino religioso; teologia; filosofia

1. Introdução

Quando falamos de Ensino Religioso, acredito ser importante fazer uma delimitação mais detalhada ao acrescentar a palavra “cristão”. Dessa forma a expressão ficaria Ensino Religioso Cristão. Essa delimitação ajuda para que as reflexões estejam mais focadas no assunto. É possível ter Ensino Religioso que usa outras vertentes religiosas. Pode existir um Ensino Religioso espírita, ensino religioso umbandista ou mesmo o ensino religioso aplicado nas escolas públicas brasileiras que se configura basicamente como aula de história das religiões.

Por isso, nesse trabalho apresentaremos o conceito de cosmovisão e as três bases da cosmovisão cristã (Criação, queda e redenção) e esclarecemos como cada uma delas é importante para um Ensino Religioso Cristão. Entendemos que um ensino religioso cristão deve acontecer em uma escola confessional cristã, pois, seguindo o princípio de laicidade do Estado Democrático de Direito brasileiro, não deve haver uma confissão religiosa que

prevalece em escolas públicas, até porque seria extremamente difícil decidir qual das muitas confissões religiosas existentes em nosso país ficaria como aquela ensinada em sala de aula.

²⁰¹ Doutorando em filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre em Teologia pela Faculdade Batista do Paraná (FABAPAR). Pós-graduado em Docência Universitária e em aconselhamento pastoral. Teólogo pela Faculdade Adventista da Bahia (FADBA). Contato: felippeamorim@hotmail.com



Em resumo, o conteúdo que será apresentado a seguir está direcionado para professores de Ensino Religioso de escolas confessionais cristãs que, por esse motivo, tem suas aulas de ensino religioso focadas nas doutrinas (ensinos) cristãs. Os óculos, através dos quais esses professores devem olhar seu ensino, são compostos por lentes tridimensionais, conforme apresentaremos a seguir.

2. Fundamentação teórica

Ao considerar a amplitude da temática cosmovisão, é necessário que em primeiro lugar se trabalhe com a sua definição. Por esse motivo, faremos uma breve apresentação de alguns conceitos definidores, para que o sentido atribuído à cosmovisão seja elucidado e o objeto clarificado.

A literatura especializada em cosmovisões é bastante ampla e abundante. Por não existir uma definição padrão de cosmovisão, cada autor dá o seu tom ao assunto, fazendo, assim, que existam muitas definições diferentes para o mesmo conceito. Em muitas delas, essas definições se encontram e dialogam, em algumas outras há um pouco de divergência, porém, observa-se que de uma maneira geral, elas caminham na mesma direção. Feitas as observações iniciais, passa-se agora a apresentar as definições e os comentários sobre as divergências encontradas.

A maioria dos teóricos concorda que a palavra cosmovisão nasceu na Alemanha do século XVIII. Cosmovisão é a tradução da palavra alemã *Weltanschauung* e foi usada pela primeira vez pelo filósofo iluminista Immanuel Kant em sua obra “Crítica da faculdade de Juízo” (1790). Goheen (2016, p. 36) afirma que “Kant utilizou o termo só uma vez o qual não desempenhou um papel central em seu pensamento”. Assim, pode-se dizer que em Kant, a palavra cosmovisão não obteve a atenção nos seus estudos e argumentos e nem foi aprofundada com relação ao seu conceito. A menção à cosmovisão não se tornou um indicativo ou uma teoria a ser desenvolvida.

A partir do século XIX, o conceito de cosmovisão foi sendo mais utilizado e aprofundado, contudo, em vez de caminhar para uma definição única desse conceito, quanto mais ele foi estudado, mais definições foram aparecendo. O certo é dizer que “Não há uma única definição com que todos concordem” (HIEBERT, 2016, p. 17).

Nash (2008, p. 45) destaca cinco pontos como definidores de uma cosmovisão: Deus, Metafísica, Epistemologia, Ética e Antropologia. Os pontos levantados por Nash aparecem, de maneira geral, na maioria dos teóricos com nomenclaturas diferentes, mas o ponto em comum é que eles concordam que a cosmovisão irá ser definidora para que as questões mais íntimas dos seres humanos possam ser respondidas. Comentando esses pontos, Nicodemos diz o seguinte:



Aquilo em que um indivíduo acredita quanto a esses cinco pontos é o que tinge os óculos com que ele enxerga e decifra o mundo ao seu redor. Também é o que influencia, de forma decisiva, seu relacionamento consigo mesmo, com o próximo, com o mundo, em casa, no trabalho e na sociedade como um todo (NICODEMOS, 2015, p. 183).

É ponto pacífico que a cosmovisão irá (ou deveria) afetar todos os aspectos da vida de um ser humano²⁰²², desde os mais simples como a roupa que usará, até os mais complexos como o sentido da vida. Domingues acredita nisso e demonstra seu pensamento em seu comentário sobre o conceito:

As cosmovisões, ainda, situam-se em um nível mais profundo da cultura, pois são elas que dão sustentação e dinamicidade à forma como homens e mulheres significam a vida, visto que assumem um conjunto de pressuposições que fazem parte das explicações que pautam suas formas de ver, sentir e agir, ou seja, uma identidade que se destaca em uma coletividade (DOMINGUES, 2015, p. 19).

A definição apresentada por Domingues (2015, p. 57) contém algumas informações que merecem um destaque e uma reflexão. Em primeiro lugar, a cosmovisão de uma pessoa irá influenciar diretamente nos significados que as coisas da vida terão para o indivíduo. Uma votação eleitoral, uma frase colocada nas redes sociais ou mesmo uma comemoração de um fato por um determinado grupo apresentará significados diferentes, dependendo da cosmovisão com a qual cada uma das pessoas enxerga a vida.

Diante desta constatação, pode-se apresentar um exemplo simples, presenciado por esse pesquisador em 2012 na cidade de Maputo e que ilustra bem essa questão. Na ação dos moradores do país africano Moçambique, o ato de estender a mão esquerda para alguém é uma afronta, pois a mão esquerda é utilizada para a higiene pessoal. No Brasil, por exemplo, não importa qual das mãos se usa para o cumprimento rotineiro²⁰³³.

Outro aspecto a ser destacado no conceito sobre percepções dos grupos sociais é que a cosmovisão ocorre a partir de um conjunto de pressuposições que, em grande parte, são axiomáticas, ou seja, estão na mente e não precisam de explicações para serem aceitas. Esses pressupostos são colocados em cada ser humano pela família, pela escola e pela igreja. Como foi dito, anteriormente, existem diversas definições para cosmovisão. Alguns autores, como Miller, Sire, Geisler, Kraft, Pearcey, dentre outros, a fim de serem mais bem compreendidos, estabelecem metáforas para tentar explicar as suas ideias. A definição a seguir se encaixa nesse caso:

²⁰² Mais à frente discutir-se-á a respeito da compartimentalização da cosmovisão cristã, que tem sido um dos maiores problemas para a implementação dessa cosmovisão na vida dos próprios cristãos.

²⁰³ Embora exista um certo desconforto quando se estende a mão esquerda para um cumprimento, ao longo dos anos de crescimento de uma criança. Adultos também podem adquirir novos pressupostos e, nesse caso, eles irão sofrer uma mudança de cosmovisão.



A cosmovisão, como um mapa rodoviário, estabelece nossa direção e nos guia pela vida. Como o vento soprando pelas árvores, que não pode ser visto, contudo vivifica e produz movimento. A cosmovisão infunde vida na comunidade e estabelece sua dinâmica. Ela diz: 'Isso é o que somos' (MILLER, 2003, p. 37).

É muito importante avaliar um aspecto destacado na definição acima, a saber: o subconsciente. Isso revela que, a cosmovisão de uma pessoa, muitas vezes, não é algo conscientemente vivido. Pode-se viver uma cosmovisão tendo no âmbito do subconsciente os pressupostos que a conduzem. Nesse caso, ela se comporta da maneira como foi descrita acima, ou seja, como o vento, que não pode ser visto, mas que move as coisas para a direção que ele aponta. Essa compreensão de que a cosmovisão pode ser vivida sem ser percebida, pode servir de alerta para cada ser humano, pois, é preciso saber o porquê se faz o que faz. Viver no piloto automático é a receita para que grupos sociais possam ser manipulados por pessoas que se consideram poderosas ou detentoras de poder.

Miller continua sua explicação sobre cosmovisões, destacando o aspecto abrangente desse assunto. Ele ressalta a maneira como a cosmovisão pode influenciar todo o ser:

A cosmovisão trata com todos os aspectos da realidade: o epistemológico, o metafísico e o moral. Ela interpreta, explica e define o universo. Não apenas determina nossa visão do 'que é', mas também nos diz o que 'deve ser'. No sentido em que cada pessoa tem uma cosmovisão, cada um é um filósofo (MILLER, 2003, p. 35).

Nessa mesma linha de raciocínio, Kraft fala sobre a maneira como uma cosmovisão tem o poder de se instalar no mais íntimo de uma pessoa e impulsionar a tomada de decisões que se apresentam em situações do cotidiano, uma vez que a cosmovisão se instaura no interior de uma cultura. Essa perspectiva indica que:

A cosmovisão, o nível profundo da cultura, é o conjunto culturalmente estruturado de pressuposições (incluindo valores e compromissos/alianças) que serve como base para que um povo perceba e responda à realidade. A cosmovisão não está separada da cultura. Ela está incluída na cultura como o nível mais profundo de pressuposições nas quais um povo baseia a sua vida (KRAFT, 2009, p. 393).

Kraft, ao usar a sua metáfora, está tentando dizer que a cosmovisão é a base que forma as pressuposições que os grupos sociais têm acerca da realidade. Para que se possa ilustrar isso é possível pensar no exemplo de estrutura de uma casa. A parte visível do imóvel são as suas paredes, quartos, cozinha, dentre outros. Contudo, essa não é a parte mais importante da construção. O que possibilita que todos aqueles cômodos se mantenham em pé e cumpram a sua função é a base ou o alicerce da casa. Os fundamentos são a parte mais importante de uma construção. Eles determinarão se aquela casa ficará



em pé por muito tempo ou virá ao chão. Interessante, que as bases não são partes visíveis, mas são elas essenciais para que a construção tenha um propósito, uma finalidade.

Quando se fala de cosmovisão, o que se tem em mente são os fundamentos do pensamento humano, ou seja, o alicerce da "casa cultural" das pessoas. A cosmovisão não aparece na vida das pessoas, enquanto conceito, mas ela está contida em cada ação feita e em cada decisão materializada, desde as menores, como a roupa que se usará, até as maiores como os pensamentos e as ações diante da morte de um ente querido.

Sobre o conceito de cosmovisão, Hiebert (2016, p. 19) diz que são os "pressupostos fundamentais cognitivos, afetivos e avaliadores que um grupo de pessoas adota sobre a natureza das coisas e que utiliza para organizar a vida". Desta interessante definição é possível destacar o seguinte aspecto: a cosmovisão é o elemento "avaliador", que as pessoas usam diante da sociedade. Isso significa que a cosmovisão não afeta apenas a pessoa que a possui, mas ela determina como as pessoas se relacionarão com os outros na sociedade. Tendo, portanto, dado uma visão geral sobre o conceito de cosmovisão, podemos avançar para o que tem de específico na cosmovisão cristã, a saber, suas três bases.

3. Bases da Cosmovisão Cristã

Hoje, é relativamente comum ouvir explicações alternativas para a origem da vida e do universo, por esse motivo, parece ser muito correta a frase que diz: a mensagem cristã não começa com "Aceite a Jesus como Salvador", mas com "No princípio, criou Deus os céus e a Terra" (PEARCEY, 2017, p. 49). É consenso entre os estudiosos da cosmovisão cristã que tudo começa com a compreensão da criação divina.

Algumas das explicações, inclusive, tentam mesclar a explicação bíblica com o modelo evolucionista, criando o que se conhece por evolucionismo-teísta, que seria Deus conduzindo o processo ao longo da evolução. O relato bíblico do livro de Gênesis 1, no entanto, afirma que Deus criou tudo em seis dias e que as coisas se fizeram pela força da sua Palavra. Essa visão dá sentido aos estudos cosmovisionais cristãos e ao próprio cristianismo. Pearcey indaga e responde de maneira esclarecedora sobre esse assunto, dizendo que:

Como começar a construir uma cosmovisão cristã? A passagem fundamental é a narrativa da criação em Gênesis, porque é o ponto que devemos examinar a fim de aprender qual era o propósito original de Deus ao criar a raça humana (PEARCEY, 2017, P. 15).

A negação da visão criacionista da origem da vida, causa, inclusive, um decréscimo no valor ontológico dos seres humanos. Não é incomum se ouvir generalizações, dizendo que em todos os aspectos houve uma evolução do pensamento humano na transição da Idade Média para a Moderna. Contudo, não é exatamente assim que se observa esta



relação. A questão do valor da vida humana, por exemplo, foi nitidamente tratada de maneira menos importante a partir da modernidade. "Para os europeus medievais, a vida era significativa, plena de propósito e infinita. Para os modernistas, os seres humanos são acidentes, o produto temporário e do acaso de uma natureza cega e sem propósito" (HIERBERT, 2016, p. 181).

Nesse aspecto, o pensamento medieval retrata muito bem o pensamento da cosmovisão cristã. Essa noção do valor da vida só pode ser sustentada a partir do conceito criacionista de origem. A partir da narrativa bíblica de que Deus criou tudo em seis dias e no sétimo descansou, encara-se tanto o valor que o ser humano tem, como a sua função na Terra. Há um mandato cultural dado por Deus aos seres humanos no livro de Gênesis. "Deus os abençoou, e lhes disse: "Sejam férteis e multipliquem-se! Encham e subjuguem a terra! Dominem sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os animais que se movem pela terra" (Gn. 1:28, NVI). Essa ordem de Deus aos humanos não é uma autorização de exploração predatória, mas uma tarefa de cuidado com a natureza.

Moraes (2018, p, 156) explica que o mandato cultural recebido pelo ser humano "não significa que o mesmo tenha o direito de fazer o que bem entender dela [natureza] [...], correspondente à capacidade que lhe foi concedida como algo potencial, recebida para dar continuidade à história recém-criada". Ou seja, o ser humano, de certa forma, daria continuidade ao ato criador de Deus, desenvolvendo cultura a partir da criação original.

Sandlin (2016, p, 45) faz uma diferenciação entre criação e cultura. Para ele, criação é tudo o que saiu das mãos de Deus e cultura é tudo o que o ser humano produz a partir da criação de Deus. Nesse sentido, o limão não é cultura, mas, a limonada sim. O vento não é cultura, mas a energia eólica sim. O mandato cultural foi dado aos seres humanos, quando o mundo ainda era perfeito, ou seja, faz parte da perfeita vontade de Deus que os seres humanos produzam cultura.

O criador fez uma natureza perfeita, mas não encerrou a possibilidade de que novas coisas fossem desenvolvidas a partir daquilo que ele já havia criado (cultura). Era parte da tarefa do ser humano, no mundo perfeito, modificar e criar a partir daquilo que Deus criou.

Essa possibilidade de criar era parte da imagem de Deus colocada nos seres humanos. Sobre o mandato cultural, Sandlin (2016, p, 45) explica:

O homem interage com a criação de Deus para impor a vontade de Deus a ela com amor. O homem não a abandona: ele interage com ela, adicionando sua criatividade e habilidade concedida por Deus – para aperfeiçoá-la. Isso significa que, embora a criação procedente da mão divina fosse muito boa (Gn. 1:31), ela ainda não era tudo que Deus



pretendia. Em suma, a criação não era suficiente; Deus também queria cultura.

Nesse sentido, o mandato cultural é algo intrinsecamente religioso. Ao produzir cultura, o ser humano está apenas cumprindo a vontade de Deus. É lógico que a cultura produzida num mundo perfeito, seria perfeita e a cultura produzida em um mundo imperfeito é imperfeita. Nesse prisma, a cultura produzida pelo ser humano precisa estar submetida aos princípios estabelecidos por Deus em sua Palavra. Em um mundo imperfeito, a Bíblia se torna a régua para classificar a cultura que agrada a Deus.

O ser humano deveria produzir na “Terra” e para a “Terra”. Contudo, essa produção não seria penosa. Em outras palavras, o ser humano deveria produzir cultura²⁰⁴⁴. Deus fez os seres humanos com o intuito de que eles fossem produtivos e usassem a natureza de maneira consciente e em seu próprio benefício. Nesse sentido, a cultura é algo divino. "Para se ter cultura não é preciso saber apreciar música clássica, nem poder recitar poemas de cor, nem conhecer história e geografia. Para tê-la, basta ser humano, pois não se pode ser humano sem cultura" (GONZÁLEZ, 2011, p. 39). Partindo desse pensamento, pode-se inferir que toda produção cultural que não fere os princípios bíblicos é uma centelha do mandato cultural de Deus aos seres humanos.

Antes do pecado, a produção de cultura seria feita de maneira indolor e prazerosa, contudo, o pecado entrou em cena. Após a queda, o mandato cultural foi mantido, mas as condições mudaram.

A queda não destruiu nosso chamado original, porém o tornou mais difícil. Nosso trabalho é marcado por tristezas e labores. [...] A existência humana ideal não é lazer eterno ou férias infinitas – ou um recolhimento monástico em oração e meditação -, porém esforço criativo gasto para a glória de Deus e benefício dos outros (PEARCEY, 2017, p. 53).

A natureza humana era perfeita e estava em harmonia com todos os outros seres criados, porém, após a queda o ser humano quebrou seus quatro níveis de relacionamento.

Em primeiro lugar foi quebrado o relacionamento com Deus, pois o ser humano se escondeu de Deus e teve medo dEle (Gn 3:10); em segundo lugar, foi quebrado o relacionamento com o próximo. Logo após a queda, Adão jogou a culpa do erro sobre a sua mulher (Gn 3:12). Em terceiro lugar, foi quebrado o relacionamento consigo mesmo, pois o ser humano teve vergonha de seu próprio corpo (Gn 3:7); e, em quarto lugar, foi quebrado o relacionamento com a natureza, quando foi feito o sacrifício de dois animais para que fossem produzidas roupas para cobrir a nudez humana (Gn 3:21).

²⁰⁴⁴ A referência a cultura é no sentido de dizer que ela reflete em tudo que é produzido pelo homem, sejam coisas materiais ou imateriais.



A partir daquele episódio fatídico, o ser humano passou a ser um ser caído, condenado à morte eterna e separado de Deus. Sua natureza passou a ser propensa para o mal e destituída de bondade intrínseca. O mal passou a ser uma realidade enfrentada no planeta terra por todas as pessoas e, ainda, uma questão filosófica de difícil solução. “O problema do mal é reconhecidamente complexo, mesmo nas páginas da Bíblia” (SILVA, 2018, p, 493).

Quando se olha para as tragédias que acontecem no planeta e na vida particular das pessoas, deve-se colocar tudo no molde da entrada e existência do pecado e da condição caída dos humanos. Fazendo assim, se terá compreensão correta a respeito dos fenômenos que ocorreram e que ocorrem na humanidade, especialmente, aqueles que foram ou continuam sendo geradores de dor e sofrimento.

A terceira referência que forma a lente por meio da qual um cristão enxerga a vida é a redenção. Desde que o mal entrou no planeta Terra, Deus começou um esforço para que ele fosse erradicado e os humanos voltassem à condição que tinham no Éden, antes do pecado. Esse esforço passou pelos episódios da formação de um povo que representaria Deus na Terra (Hebreus) e, mais completamente, na vida, morte e ressurreição de Cristo. Disto resulta no trabalho de Jesus como intercessor e, finalmente, na expectativa da segunda vinda de Cristo.

O próprio Cristo colocou em evidência o objetivo de Deus, como meta do seu ministério terrestre. Em diálogo com Nicodemos, o Mestre afirmou: "Porque Deus amou ao mundo de tal maneira que deu seu filho unigênito para que todo aquele que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna" (João 3:16). Esse texto bíblico é uma espécie de resumo do plano de redenção e a perspectiva da redenção deve fazer parte do olhar cristão para o mundo, no sentido de ajudá-lo a interpretar os acontecimentos que se fazem presentes na ordem planetária.

O conceito de redenção precisa ser bem compreendido para que possa ser aplicado como base da cosmovisão cristã. Parks esclarece o conceito de redenção, ao dizer que:

A palavra grega se deriva do verbo que significa “libertar ante o recebimento de um resgate”. O redentor é Jesus Cristo, o parente redimido dos eleitos de Deus — “Bendito seja o Senhor, Deus de Israel, porque visitou e redimiu o seu povo” (Lc 1.68). O preço que Jesus pagou em favor da redenção de seu povo foi o seu próprio sangue, derramado em sua morte, no lugar dos eleitos — “o Filho do Homem... veio para... dar a sua vida em resgate por muitos” (Mt 20.28). E o Redentor é também, Ele mesmo, a redenção — “Cristo Jesus, o qual se nos tornou... redenção” (1 Co 1.30). Cristo redimiu seu povo do pecado e de tudo o que a ele se associa (PARKS (2005. p. 2).

A redenção, que se materializou na cruz e se concretizará na volta de Jesus, serve como consolo e incentivo para que os cristãos continuem vivendo o evangelho de Cristo na Terra. O cristão quando aceita esta missão, faz com que ela reflita o sentido da vida que



foi revelado em Cristo. Isso porque, ele compreende que não é fruto do acaso, mas do amor de Deus.

4. Resultados e Discussão

Não é possível pensar em Ensino Religioso Cristão sem ter como fundamento dessa prática a cosmovisão cristã. Em outras palavras, o professor de Ensino Religioso de uma escola confessional cristã precisa em primeiro lugar acreditar nas bases da cosmovisão cristã (criação, queda e redenção) e, como consequência, ensinar seu conteúdo tendo como ponto de partida as lentes do cristianismo.

Para ficar mais claro o que quero apresentar, cabe um exemplo. Como um professor de Ensino Religioso Cristão responderia à pergunta: Por que existe a pobreza? Uma pergunta dessa natureza poderia ser respondida de diversas formas, a depender da cosmovisão do interlocutor. Alguém que detém uma cosmovisão materialista iria responder essa pergunta usando os argumentos da luta de classes. Contudo, o professor de Ensino Religioso Cristão responderia usando as três bases da cosmovisão cristã: (Criação) Deus criou um mundo perfeito, portanto, sem pobreza. (Queda) A queda trouxe as desigualdades sociais e isso explica a pobreza que é um problema social que só será resolvido completamente com a resolução da questão do pecado. Contudo, a cosmovisão cristã nos chama a fazer o possível para diminuir as consequências dessa pobreza. (Redenção) A morte de Jesus na Cruz e sua futura volta darão a solução final para o problema da pobreza.

O exemplo acima é apenas uma amostra de como os professores de Ensino Religioso Cristão devem guiar a sua prática docente e transmitir os conteúdos aos seus alunos.

5. Considerações Finais

Os professores de Ensino Religioso Cristão devem estar comprometidos com aquilo que a Bíblia apresenta como verdades metafísicas e, portanto, guiar sua prática docente a partir do texto bíblico. Não existe Ensino Religioso Cristão sem cosmovisão cristã e não existe cosmovisão cristã sem as suas três bases – Criação, queda e redenção.

Referências

DOMINGUES, Gleyds Silva. *Cosmovisões e projeto político-pedagógico: o sentido da formação humana*. Saarbruck: Editora Novas Edições Acadêmicas, 2015



GOHEEN, Michael W. *Introdução à cosmovisão cristã: vivendo na intersecção entre a visão bíblica e a contemporânea* / Michael W Goheen e Craig G. Bartholomew – São Paulo: Vida Nova, 2016.

GONZALEZ, Justo L. *Cultura e Evangelho: o lugar da cultura no plano de Deus.* – São Paulo: Hagnus, 2011.

HIEBERT, Paul G. *Transformando cosmovisões: uma análise antropológica de como as pessoas mudam.* São Paulo: Vida Nova, 2016.

KRAFT, Charles H. Cultura, cosmovisão e contextualização. In. *Perspectivas no movimento cristão mundial*. Editores: Ralph D. Winter, Steven C Hawthorne, Kevin D. Bradford. São Paulo: Vida Nova, 2009.

MILLER, Darrow. *Discipulando Nações*. Curitiba-PR: Fatoé publicações, 2003

MORAES, Reginaldo Pereira de. *O descanso sabático em Hebreus*. São Leopoldo, 2018. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/877/1/moraes_rp_td173.pdf. Acesso em 20/07/2018.

NASH, Ronald. *Questões Últimas da Vida: uma introdução à filosofia*. São Paulo: Cultura Cristã, 2008.

NICODEMUS, Augustus. *Polêmicas na Igreja: doutrinas, práticas e movimentos que enfraquecem o cristianismo*. São Paulo: Mundo Cristão, 2015.

PARKS, Daniel E. *O que significa esta “eterna redenção”?*. Disponível em http://www.ministeriofiel.com.br/artigos/detalhes/105/A_Eterna_Redencao. Acesso em 15/11/2018

PEARCEY, Nancy. *Verdade Absoluta: libertando o Cristianismo de seu cativeiro cultural*. Rio de Janeiro-RJ: CPAD, 2017.

SANDLIN, P. Andrew. *Cultura Cristã: uma introdução*. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2016.

SILVA, Rodrigo Pereira. *O Ceticismo da fé: Deus: uma Dúvida, uma Certeza, uma Distorção*. São Paulo: Ágape, 2018.



ENSINO RELIGIOSO E SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO INTERSEÇÃO COM O PENSAMENTO DE EDGAR MORIN

Roney Ricardo Cozzer²⁰⁵

Resumo: O Ensino Religioso, enquanto componente curricular da Educação Básica na etapa do Ensino Fundamental, tal como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), precisa dialogar com saberes necessários para uma Educação de futuro. O objetivo deste trabalho consiste justamente em considerar alguns desses saberes, tal como indicados pelo educador francês Edgar Morin, em conexão com o Ensino Religioso. Como principal fundamentação teórica, recorre-se à obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2007), de autoria do referido teórico. Como principal resultado desse diálogo, tem-se o Ensino Religioso pensado em relação a conhecimentos necessários ao educador que trabalha com esta disciplina, o que possibilita atualizar o seu trabalho e mantê-lo ligado ao conhecimento educacional num trabalho de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Saberes; Formação humana; Educação.

1. Introdução

Edgar Morin é um educador e pensador francês muito importante para as reflexões em torno da Educação contemporânea. Nasceu em Paris, na França, em 8 de julho de 1921 e atualmente está com 102 anos. É antropólogo, sociólogo e filósofo e um dos mais importantes pensadores da Educação na atualidade.

Oferece, em sua vasta obra, diversas contribuições teóricas, destacando-se neste trabalho a sua reflexão sobre os sete saberes necessários à Educação. Morin reflete sobre a complexidade do conhecimento, ou pensamento complexo, como aparece em seu trabalho. Nessa reflexão de Morin subjaz, inclusive, uma importante crítica à fragmentação do conhecimento científico, verificada nas ciências.

O objetivo do presente trabalho consiste em conectar o Ensino Religioso com determinados saberes à Educação, saberes esses que são indicados por Edgar Morin como necessários à Educação pensada para o futuro. O seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2007), que estava em sua 12ª edição, discorre sobre as cegueiras do conhecimento, a pertinência do conhecimento, o ensino da condição humana, a identidade

²⁰⁵ Doutorando em Teologia Sistemático-Pastoral pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio), cursando Segunda Licenciatura em Ciências da Religião pela Universidade Cidade Verde (UniCV), Professor efetivo de Ensino Religioso na Rede Municipal de Educação de Cariacica (ES) e Técnico Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (ES). Contato: roneyricardoteologia@gmail.com



terrena, a necessidade de enfrentar as incertezas, o ensino da compreensão e a ética da compreensão humana.

Considerando-se algumas das especificidades da disciplina de Ensino Religioso, percebidas, inclusive, nas habilidades constantes na BNCC, o presente trabalho foca nos seguintes saberes apontados por Morin: **os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana e ensinar a compreensão**. É claro que o Ensino Religioso bem poderia dialogar com todos os sete saberes indicados por Morin e muito se tem a ganhar com essa correlação. Para este trabalho optou-se por esses três saberes.

2. Fundamentação teórica

Edgar Morin, na obra supracitada, lança um importante olhar sobre a Educação e, por extensão, sobre a Pós-modernidade. E esses dois olhares precisam recair também sobre os componentes curriculares, considerando-se as suas especificidades. E aí se inclui o Ensino Religioso. E esse olhar se dá pelas vias de saberes que o autor considera necessários para se pensar e praticar a Educação no século XXI.

A compreensão, no Ensino Religioso, é mesmo muito necessária, sobretudo numa sociedade ainda muito marcada por fundamentalismo religioso, intolerância e violência simbólica que, por vezes, desemboca em violência factual. Morin comenta sobre o problema da incompreensão na atualidade:

A situação é paradoxal sobre a nossa Terra. As interdependências multiplicaram-se. A consciência de ser solidários com a vida e a morte, de agora em diante, une os humanos uns aos outros. A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, *modems*, *internet*. Entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior [...] (MORIN, 2007, p. 93).

Por compreensão pode-se entender a inclusão do outro, inclusão subjetiva, que abre caminhos para a escuta atenta e para o diálogo. A Pós-modernidade, ou como diria o sociólogo Zygmunt Bauman (2003), a “Modernidade líquida”, é fortemente marcada por individualismo narcisista que adoece as pessoas e as relações. Morin discorre sobre o egocentrismo que se amplia:

O egocentrismo amplia-se com o afrouxamento da disciplina e das obrigações que anteriormente levavam à renúncia aos desejos individuais, quando se opunham à vontade dos pais ou cônjuges. Hoje a incompreensão deteriora as relações pais-filhos, maridos-esposas. Expande-se como um câncer na vida cotidiana, provocando calúnias, agressões, homicídios psíquicos (desejos de morte). O mundo dos intelectuais, escritores ou universitários, que deveria ser mais compreensivo, é o mais gangrenado sob o efeito da hipertrofia do ego,



nutrido pela necessidade de consagração e de glória (MORIN, 2007, p. 97).

A Educação, em sua transmissão, deve implicar a tomada de consciência quanto à pertinência do conhecimento e da condição humana. E esse processo de transmissão deve elevar-se ao entendimento da Educação apenas como transmissão de conhecimentos diversos, sem conexão entre si e sem relevância para a vida e para a existência humana. Morin lembra que é de se espantar que “[...] a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer” (MORIN, 2007, pp. 13,4).

Refletindo sobre a pertinência do conhecimento, Morin lembra que o conhecimento não está imune ao erro. Os sentidos humanos são passíveis de erro ao captar os sinais que recebem do mundo externo. Morin comenta que a “[...] educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2007, p. 19).

Ao educador e, incluindo-se aí o professor de Ensino Religioso, é fundamental perceber e buscar compreender profundamente a condição humana. E essa condição é perpassada por diversas possibilidades e desafios. Essa condição é possível de melhoramento. Morin lembra que as sociedades devem “[...] salvaguardar, regenerar e propagar o melhor de sua cultura, que produziu a democracia, os direitos humanos, a proteção da esfera privada do cidadão” (MORIN, 2007, p. 101).

3. Metodologia

Uma vez tendo demonstrado qual o tema a ser explorado nesta pesquisa, e seu objeto de pesquisa, faz-se necessário considerar brevemente a metodologia a ser empregada nesta pesquisa. A metodologia escolhida, portanto, foi a bibliográfica, por ser a mais coerente com o objeto de estudo que se busca analisar.

Neste tipo de metodologia de pesquisa, a bibliográfica, busca-se explicar o problema proposto por meio de levantamento bibliográfico. Vale mencionar ainda que a pesquisa de caráter bibliográfico também se coaduna muito bem com pesquisas que são desenvolvidas no campo da grande área de Ciências Humanas que inclui disciplinas como o Ensino Religioso.

Antonio Carlos Gil comenta que a “[...] pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Gil afirma ainda que:

[...] as fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente. No entanto, existem muitas outras fontes de interesse para a



pesquisa bibliográfica, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo (GIL, 2021, p. 46).

De certo modo, toda pesquisa acaba sendo, em alguma medida, bibliográfica. No caso da presente pesquisa, ela está ancorada, sobretudo, no livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro* e em outras publicações especializadas. Também exerce grande influência neste trabalho a experiência do pesquisador com a disciplina de Ensino Religioso. Essa experiência se dá por meio da docência na Rede Municipal de Educação de Cariacica (ES), na gravação de dezenas de videoaulas para o Centro de Mídias de Cariacica (ES) e na produção de material didático para o Ensino Religioso. Em ambos os casos, atendendo ao Ensino Fundamental I, que se estende do 1º ao 5º ano, e Ensino Fundamental II, que se estende do 6º ao 9º ano.

4. Resultados e Discussão

Como resultado desta pesquisa, pode-se buscar uma prática pedagógica para o Ensino Religioso que seja mais interativa, dialogal e que caminhe sempre no sentido de valorizar a diversidade religiosa e cultural do Brasil. Aliás, este último esforço, o de valorização da diversidade religiosa e cultural, é pressuposto fundamental à disciplina, como preconizado, inclusive no Artigo 210 da *Constituição Federal de 1988*, no Artigo 33 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 e na BNCC.

Este pesquisador, em sua relação com a disciplina, que inclui a sua prática pedagógica em chão de sala de aula, pôde perceber que o Ensino Religioso ainda é visto com olhares de suspeição, tanto por parte de pais de estudantes como por parte de colegas de profissão, professores. E não apenas, mas também a gestão muitas vezes se mostra resistente até mesmo à presença da disciplina na unidade escolar.

Essa resistência é lamentável, certamente. Em parte, contudo, ela é compreensível, visto que o Ensino Religioso, em seu estado atual - que se entende ser o ideal - se encontra na ponta de um longo processo histórico, marcado por sua utilização para fins de proselitismo religioso no espaço público. Todavia, na medida em que a disciplina for sendo praticada alinhada com esses importantes saberes, destacados por Morin (2007), ela poderá ir conquistando o seu espaço, e vir a ser apreciada, o que é muito mais desejável do que a ideia de que ela seja mantida nas unidades escolares apenas em função de determinação legal.

5. Considerações Finais

O Ensino Religioso é uma disciplina que muito tem a contribuir com a Educação. Pode ser compreendida, inclusive, como uma disciplina que se une a outras no sentido de



cooperar para a consolidação de habilidades e dimensões, nos estudantes, que lhes serão essenciais nas diferentes dimensões de suas vidas, como se pode ler na BNCC (BRASIL, 2018, p. 438).

Outro ponto importante que deriva dessa reflexão, desdobrada neste trabalho, é que o educador é alguém em construção. Neste sentido, ele precisa seguir aberto a revisões de seu trabalho pedagógico e conceituais. Aliás, isso é o que se buscou demonstrar, mesmo que de maneira mais objetiva, quando se trouxe à tona a contribuição de Morin no sentido de indicar a pertinência do conhecimento.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF, 2018.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva. Jeanne Sawaya. 12ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.



ECOLOGIA INTEGRAL, GOVERNANÇA CORPORATIVA E EDUCAÇÃO

Antonio Dias Pereira Filho²⁰⁶

Resumo: Os desafios ambientais se impõem à sociedade hodierna. A encíclica *Laudato Si'* exorta a humanidade a minorar suas causas e cuidar da casa comum. Para tanto, é imprescindível a contribuição das empresas. Nesse contexto, este trabalho objetiva analisar, à luz das preconizações da ecologia integral, os papéis desempenhados pela governança corporativa e pela educação, notadamente profissional. Com esse propósito, o trabalho realiza uma revisão de literatura com base em aportes da administração e da teologia. As análises evidenciam que as empresas são, em geral, administradas segundo os princípios de uma governança essencialmente financeira, a qual privilegia o imediatismo e a maximização da riqueza dos acionistas. Ademais, o atual modelo de educação profissional tem contribuído, sobretudo, para intensificar esse modo de gestão. Urge, portanto, desenvolver uma nova mentalidade para que a ecologia integral se torne realidade e o ser humano possa se desenvolver por inteiro, respeitando seus semelhantes e a natureza.

Palavras-chave: *Laudato Si'*; Ecologia Integral; Governança Corporativa; Educação.

1. Introdução

A humanidade se encontra diante de enormes desafios ambientais e sociais. Por intermédio da encíclica *Laudato Si'*, publicada em 2015, o papa Francisco oferece relevantes contribuições para o enfrentamento desses problemas, notadamente em termos de diagnóstico, reflexões à luz do Evangelho e possíveis caminhos a trilhar, dentre os quais se destaca a educação. Outro relevante aporte da dita encíclica, o seu coração mesmo (ZAMPIERI, 2016), se refere ao conceito de “ecologia integral” (FRANCISCO, 2015, n. 137-162), mediante o qual o ser humano é exortado a modificar a maneira de se relacionar entre si e com o meio ambiente. Isso porque avançar nessa direção é o alicerce para a construção de um desenvolvimento sustentável e integral.

A contribuição das empresas faz-se necessária e urgente para dar concretude às preconizações da encíclica *Laudato Si'* e, mais precisamente, da ecologia integral. Essa necessidade se justifica pelo fato de as empresas estarem direta ou indiretamente implicadas nos grandes desafios que afligem a humanidade, mormente por causa das externalidades negativas decorrentes de suas atividades. Ademais, suas decisões influenciam as escolhas disponíveis às pessoas. Daí a responsabilidade e o relevante papel

²⁰⁶Doutor em Administração pela *Université Grenoble Alpes* e bacharel em Teologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Professor do Departamento de Ciências Administrativas e do PPGA/CEPEAD da Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: antoniodiasperfil@gmail.com.



das empresas na busca para solucionar os problemas ambientais e sociais (FITCH, 1976; GARNETT; BALMFORD, 2022).

Sob essa perspectiva, a governança corporativa revela-se igualmente essencial, na medida em que suas atribuições dizem respeito à maneira segundo a qual as empresas são estruturadas, dirigidas e controladas (CADBURY, 1992; SHLEIFER; VISHNY, 1997; GILLAN, 2006; DENIS, 2016; CASTAÑER *et al.*, 2022; JATANA, 2023) com vistas a alcançar os resultados pretendidos. De fato, é ela que indica o caminho a ser trilhado e acompanha a caminhada da empresa em direção aos objetivos traçados. De acordo com Pérez (2003, p. 23), ela funciona como uma espécie de “gestão da gestão”. Trata-se de um tema que, desde os anos 1980, tem ganhado cada vez mais importância a partir dos estudos de Jensen e Meckling (1976) e Williamson (1975) sobre as teorias da agência e dos custos de transação, respectivamente, as quais residem na base dos princípios de governança corporativa.

Posto isso, este trabalho tem por objetivo analisar, à luz das preconizações da ecologia integral, o papel desempenhado pela governança corporativa no âmbito das empresas, bem como o da educação profissional enquanto responsável pela formação de novos quadros para o exercício de funções gerenciais em diferentes organizações. A fim de lograr tal intento, o trabalho desenvolve uma revisão de literatura a partir de aportes oriundos da administração e da teologia. No campo da administração, recorre-se, sobretudo, a estudos relativos à governança corporativa, suas teorias de base e seus modos preponderantes. No que tange à teologia, além de excertos bíblicos, o estudo utiliza também documentos do Magistério da Igreja Católica.

Em termos de organização, este trabalho compreende quatro seções. A primeira é esta introdução. A segunda trata da fundamentação teórica do estudo, e abrange os seguintes conteúdos: o conceito de ecologia integral da *Laudato Si'* e suas principais recomendações em matéria de desenvolvimento sustentável e integral; a governança corporativa, seus objetivos e modos mais correntes e; o papel desempenhado pelo atual modelo de educação profissional. Na terceira seção são apresentados e discutidos os principais resultados da pesquisa. A quarta seção corresponde às considerações finais. Por fim, são listadas as referências utilizadas para a realização do trabalho.

2. Fundamentação Teórica

A encíclica *Laudato Si'* exorta a humanidade a lutar pela solução dos graves problemas sociais e ambientais que a assolam e a cuidar da casa comum. Para isso, realiza um diagnóstico robusto, apontando as principais causas, desenvolve uma reflexão à luz do Evangelho da criação e, sobretudo, orienta em relação a possíveis saídas do atual estado de degradação, dentre as quais se destaca a educação.



De acordo com a citada encíclica, o ser humano, ele mesmo, se encontra na raiz dos citados problemas, especialmente por causa do “antropocentrismo desordenado” (FRANCISCO, 2015, n. 118) e do “paradigma tecnoeconômico” (FRANCISCO, 2015, n. 53) enraizados no seio da sociedade. Guiado por tais paradigmas, o ser humano, diferentemente da sua vocação original e do mandato recebido, se considera o senhor da criação, submetendo-a e explorando-a como se fosse uma fonte inesgotável de recursos e insumos para alimentar seus desejos e necessidades, materializados num consumo descontrolado.

Diante disso, o que se constata é a predominância de uma “cosmologia da conquista, dominação e exploração do mundo”, em vez de uma cosmologia que preze pelo “cuidado”, pelo “reconhecimento intrínseco do valor de cada ser”, pelo “respeito por toda vida e os direitos e a dignidade da natureza” (BOFF, 2011, p. 26-27). Em prol do “bem comum” (FRANCISCO, 2015, n. 156) e da “justiça intergeracional” (FRANCISCO, 2015, n. 159), urge que o ser humano modifique, significativamente, a sua maneira de se relacionar entre si e com a natureza.

E é justamente essa a proposta da *Laudato Si'* mediante o conceito de “ecologia integral” (FRANCISCO, 2015, n. 137-162). O objetivo é o ser humano se desenvolver por inteiro, em todas as dimensões, incluindo as humanas e as sociais. Assim, além da dimensão econômica, é igualmente importante que ele tenha a oportunidade e a possibilidade de lograr êxitos nas dimensões ambiental, social, cultural, espiritual, na vida cotidiana, bem como outras. Nessa perspectiva, cada dimensão deve, portanto, ser vista como capital, ou seja, algo que é fundamental e indispensável para a formação, o desenvolvimento e a realização do ser humano em sua inteireza.

Dar concretude às preconizações da ecologia integral depende, primordialmente, do papel desempenhado pelas empresas, que são dirigidas e controladas por meio de uma estrutura denominada governança corporativa (CADBURY, 1992; SHLEIFER; VISHNY, 1997; JATANA, 2023). Esta tem se desenvolvido a partir dos anos 1980 com fundamento nas proposições das teorias da agência (JENSEN; MECKLING, 1976) e dos custos de transação (WILLIAMSON, 1975), as quais se debruçam, essencial e respectivamente, sobre os problemas associados à assimetria informacional e ao potencial de comportamento oportunista no âmbito das relações entre proprietários (acionistas na sociedade por ações) e dirigentes (CORIAT; WEINSTEIN, 1995) em face da separação entre a propriedade e o controle. À vista disso, faz-se necessário adotar mecanismos de proteção, controle e incitação (GILLAN, 2006; JATANA, 2023) para proteger o capital financeiro (pertencente aos proprietários) das tentativas de expropriação perpetradas pelos dirigentes ou administradores. É desses mecanismos que se vale a governança corporativa. A “parábola do administrador infiel” (BÍBLIA, 2018, p. 1655), na perícopa de Lc 16,1-8, ilustra e permite compreender a natureza dos problemas aos quais se referem às teorias que fundamentam a governança corporativa.



Ela foi essencialmente concebida para o propósito de proteger e salvaguardar os interesses dos proprietários ou acionistas cujos capitais são colocados à disposição dos dirigentes na condução dos negócios da empresa. Por meio dos citados mecanismos, a governança corporativa visa a alinhar os interesses das respectivas partes (proprietários e dirigentes) com o fito de reduzir os custos e perdas decorrentes dos conflitos entre ambas e, por conseguinte, aumentar a rentabilidade dos capitais investidos (SHLEIFER; VISHNY, 1997; DENIS, 2016; BHAGAT; BOLTON, 2019). Seu principal objetivo é, portanto, de natureza financeira.

Segundo Brédart (2015), há dois modos principais de governança corporativa. O primeiro é orientado aos acionistas (*shareholders*). Por sua vez, o segundo se volta ao conjunto das partes interessadas (*stakeholders*) nas atividades de uma empresa, dentre as quais se destacam os seguintes: clientes, fornecedores, empregados, comunidade local, financiadores, investidores. Enfim, todos aqueles que impactam as atividades de uma empresa, são por elas impactados ou têm algum tipo de interesse em relação a elas (FREEMAN, 1984).

O modo hegemônico de governança corporativa é o que se orienta aos acionistas (LUND; POLLMAN, 2022). É de origem anglo-saxônica, mais afeito ao capitalismo dos investidores (RAJAN; ZINGALES, 2003), e visa a proteger o capital financeiro com vistas a maximizar a rentabilidade dos investimentos de acordo com o risco ao qual se expõem (DENIS, 2016; BHAGAT; BOLTON, 2019; LUND; POLLMAN, 2022). Sua construção repousa sobre o modelo de empresa da teoria da agência, vista como um entrelaçamento de contratos e de relações conflituosas, cuja propriedade pertence aos acionistas. Trata-se de um modo de governança que conta com um modelo contábil (Normas Internacionais de Relatórios Financeiros) relativamente bem consolidado cujo principal propósito é, segundo Alibhai *et al.* (2022), assegurar a divulgação de dados e informações financeiras para subsidiar as tomadas de decisões econômicas dos provedores de capitais.

O segundo principal modo de governança corporativa está voltado aos *stakeholders*. Sua construção está fundamentada na teoria desenvolvida por Freeman (1984) acerca das partes interessadas. O modelo de empresa que figura na sua base é aquele resultante de uma “construção social” (LABIE, 2005, p. 109), sendo, portanto, de natureza mais plural. Para esse modo de governança, o objetivo da empresa deve ser o de “entregar valor sustentável aos seus vários *stakeholders*” (AYUSO *et al.*, 2014, p. 418) e não apenas aos acionistas, como previsto pelo modo dominante de governança corporativa. Apesar de ser conceitualmente superior, sua implementação prática enfrenta relevantes dificuldades, notadamente no que se refere à conciliação e operacionalização dos interesses e expectativas dos *stakeholders* (BHAGAT; HUBBARD, 2021).

O atual modelo de educação, sobretudo em nível profissional, exerce, segundo Lund e Pollman (2022), a partir de dados representativos do contexto estadunidense (principal referência em matéria de capitalismo dos investidores), relevante papel na



intensificação e difusão dos princípios norteadores do modo dominante de governança corporativa. Mais precisamente, ele integra uma verdadeira “máquina de governança corporativa” cujo objetivo consiste, sobretudo, em defender os interesses dos acionistas e proporcionar maior rentabilidade a seus investimentos, maximizando, desse modo, a sua riqueza. Aliás, segundo as citadas autoras, maximizar a riqueza dos acionistas deve ser, de acordo com a visão predominante entre estudantes da educação profissional, o objetivo de uma empresa. Além da educação, a referida máquina conta também com outros mecanismos, como leis, instituições (investidores institucionais, bolsas de valores, agências de classificação de riscos) e cultura (mídia).

3. Resultados e Discussão

Os principais resultados da pesquisa podem ser resumidos na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Resultados da pesquisa

Ecologia integral	Governança corporativa	Educação
Revela-se de natureza multicapital, preconizando o desenvolvimento do ser humano em diferentes dimensões, individuais e sociais, o que inclui, por exemplo, as dimensões econômica, ambiental, social, cultural. Valoriza o bem comum e a justiça intergeracional.	O seu modo hegemônico no mundo dos negócios é orientado aos interesses dos acionistas. Como resultado, a busca pela maximização de sua riqueza se torna o principal objetivo das empresas nas tomadas de decisões econômicas. Revela-se, portanto, de natureza monocapital.	O atual modelo de educação profissional intensifica e difunde a lógica e os princípios do modo dominante de governança corporativa. Maximizar a riqueza dos acionistas deve ser, segundo visão predominante entre estudantes norte-americanos de educação profissional, o objetivo das empresas.

Fonte: Dados da pesquisa

À luz dos resultados apresentados, tem-se, de um lado, a ecologia integral e sua natureza multicapital, ou seja, as dimensões que contam e que são capitais para que o ser humano se desenvolva em toda a sua inteireza. Isso inclui, além da dimensão econômica, a ambiental, a social, a cultural, dentre outras. De outro lado, há um modo de governança corporativa que se manifesta, predominantemente, segundo uma perspectiva monocapital, na medida em que visa, acima de tudo, a maximizar a riqueza de proprietários ou acionistas, o que se torna o principal objetivo perseguido pelas empresas.



Diante disso, a implementação das preconizações da ecologia integral tem na governança corporativa um importante obstáculo a superar, para alcançar concretude. A lógica dominante no mundo dos negócios é de natureza financeira (SHLEIFER; VISHNY, 1997; DENIS, 2016), o que dificulta o desenvolvimento de dimensões não financeiras, as quais são, em geral, encaradas como despesas.

Ademais, o atual modelo de educação, especialmente profissional, reforça e difunde, segundo Lund e Pollman (2022), a lógica e os princípios que norteiam o modo dominante de governança corporativa que é orientado ao capital financeiro. Urge, portanto, atualizar e aperfeiçoar o modelo de educação profissional para que novos quadros sejam formados segundo uma perspectiva multicapital e uma nova cosmovisão. É salutar mesmo que isso seja iniciado a partir da educação fundamental, a exemplo do que tem sido, gradativamente, realizado em relação à educação financeira, que igualmente pode contribuir para a ecologia integral por meio da orientação para um consumo mais consciente, saudável e equilibrado.

4. Considerações Finais

Como visto, a ecologia integral é multicapital e, enquanto tal, valoriza as dimensões que são consideradas como capitais para o desenvolvimento integral do ser humano. Por sua vez, a governança corporativa, que predomina nas empresas contemporâneas, ainda é monocapital, o que determina a ênfase atribuída ao capital financeiro enquanto fator preponderante nas tomadas de decisões econômicas. Como efeito, prioriza-se a obtenção de lucro, fluxos de caixa (operacional, de investimento e de financiamento) e ganhos de capital. Trata-se, portanto, de um importante obstáculo a ser superado.

O atual modelo de educação igualmente dificulta a implementação das preconizações da ecologia integral, porquanto contribui para reforçar o modo dominante de governança corporativa. Uma nova mentalidade deve ser desenvolvida e difundida, preferencialmente a partir dos primeiros anos da vida escolar para que sejam formados cidadãos mais conscientes e responsáveis no trato com seus semelhantes e com a natureza. Uma missão que os professores de ensino religioso, em particular, devem abraçar e levar adiante.

Tendo em vista a relevância e oportunidade do tema, sugere-se a realização de pesquisas que contribuam para a construção de um modo de governança corporativa e de um modelo de educação que sejam capazes de dar concretude aos propósitos de desenvolvimento sustentável e integral preconizados pela ecologia integral.

Referências

ALIBHAI, Salim *et al.* *Wiley IFRS 2022: interpretation and application of IFRS standards*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2022.



AYUSO, Silvia; RODRÍGUEZ, Miguel; GARCÍA-CASTRO, Roberto. Maximizing stakeholders' interests: an empirical analysis of the stakeholder approach to corporate governance. *Business & Society*, v. 53, n. 3, p. 414-439, fev., 2014.

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada Ave Maria*: edição de estudos. 10.ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 2018.

BHAGAT, Sanjai; BOLTON, Brian. Corporate governance and firm performance: the sequel. *Journal of Corporate Finance*, v. 58, 142-168, out., 2019.

BOFF, Leonardo. Duas cosmologias em conflito. *Vida Pastoral*, ano 52, n. 277, p. 26-27, março-abril 2011.

BRÉDART, Xavier. Les systèmes nationaux de gouvernance: typologies et évolution. *La Revue des Sciences de Gestion*, v. 5/6, n. 275-276, p. 33-40, jan. 2015.

CADBURY, Adrian. Report of the committee on the financial aspects of corporate governance. London: Gee, 1992.

CASTAÑER, Xavier *et al.* Ownership and corporate governance across institutional contexts. *Corporate Governance: An International Review*, v. 30, n. 6, p. 638-655, 2022.

CORIAT, Benjamin; WEINSTEIN, Olivier. *Les nouvelles théories de l'entreprise*. Paris: Librairie Générale Française, 1995.

DENIS, Diane. Corporate governance and the goal of the firm: in defense of shareholder wealth maximization. *The Financial Review*, v. 51, n. 4, 467-480, out., 2016.

FITCH, H. Gordon. Achieving corporate social responsibility. *The Academy of Management Review*, v. 1, n. 1, p. 38-46, jan. 1976.

FRANCISCO. *Carta encíclica Laudato Si'*. Sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

FREEMAN, Robert Edward. *Strategic management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman Publishing, 1984.

GARNETT, Emma; BALMFORD, Andrew. The vital role of organizations in protecting climate and nature. *Nature Human Behavior*, v. 6, p. 319-321, mar., 2022.

GILLAN, Stuart. Recent developments in corporate governance: an overview. *Journal of Corporate Finance*, v. 12, n. 3, p. 381-402, jun., 2006.

JATANA, Chhavi. Corporate governance, CEO compensation, and corporate performance: evidence from India. *Corporate governance*, v. 23, n. 1, p. 132-168, jan. 2023.



JENSEN, Michael; MECKLING, William. Theory of the firm: managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, v. 3, n. 4, p. 305-360, out., 1976.

LABIE, Marc. Économie sociale, non-profit, tiers secteur : à la recherche d'un cadre de gouvernance adéquat. In: FINET, A. (Org.). *Gouvernement d'entreprise*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, cap. 4, p. 101-124, 2005.

LUND, Dorothy; POLLMAN, Elizabeth. The corporate governance machine. *Columbia Law Review*, v. 121, n. 8, p. 2563-2634, fev., 2022.

PÉREZ, Roland. *Le gouvernement de l'entreprise*. Paris: Éd. La Découverte, 2003.

RAJAN, Raghuram; ZINGALES, Luigi. *Saving capitalism from the capitalists: unleashing the power of financial markets to create wealth and spread opportunity*. New York: Crown Business, 2003.

SHLEIFER, Andrei; VISHNY, Robert. A survey of corporate governance. *The Journal of Finance*, v. 52, n. 2, p. 737-783, jun., 1997.

WILLIAMSON, Oliver Eaton. *Markets and hierarchies: analysis and antitrust implications*. New York: Free Press, 1975.

ZAMPIERI, Gilmar. Laudato Si': sobre o cuidado da casa comum - um guia de leitura. *Teocomunicação*, v. 46, n. 1, p. 4-23, jan.-jun., 2016.



COSMOVISÃO CRISTÃ BÍBLICA

ENXERGANDO O MUNDO PELAS LENTES DA FÉ E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO CRISTÃ

Donato Farinelli de Souza²⁰⁷

Resumo: O presente artigo tem como proposta analisar o valor da cosmovisão cristã na formação humana, diante do sentido de ser no sistema de crença de um grupo social e em um contexto secularizado. Para tal, parte da seguinte problemática: diante da influência da perspectiva secularista na comunidade eclesial, de que maneira a cosmovisão cristã pode afetar o processo formativo de sua membresia, subsidiando o aprofundamento, a compreensão do educador cristão nos pilares basilares dessa cosmovisão. Para responder tal inquietação elegem-se os seguintes objetivos específicos: analisar o papel e a influência da cosmovisão cristã bíblica no trabalho do educador cristão e descrever a aplicabilidade da perspectiva teorreferente no processo formativo da comunidade eclesial. O artigo elege a pesquisa bibliográfica e descritiva, visto que se apoia tanto em aportes teóricos como na descrição do objeto eleito. Não se tem a pretensão de esgotar a discussão, mas apontar a relevância dos pressupostos da cosmovisão cristã no processo formativo a ser efetivado no contexto eclesial, tecendo relações com a participação do educador no ensino firmado na perspectiva teorreferente. O processo formativo de uma comunidade eclesial deve estar fundamentado em um ensino cristocêntrico, mesmo diante dos desafios e de perspectivas secularistas, bem como de seus pressupostos.

Palavras-chave: contexto secularizado; educação cristã; cosmovisão cristã.

1. Introdução

Já não é de hoje que o debate sobre o processo formativo do indivíduo se dá em diversas áreas do conhecimento e com uma ênfase maior na área relacionada às ciências humanas, com o propósito de pavimentar um caminho teórico-metodológico e de ressaltar a importância das pesquisas e de suas descobertas, a fim de facilitar uma ação educativa na constituição e estrutura do indivíduo.

Para o desenvolvimento de um trabalho educativo eficaz e que busque a excelência, se faz necessário que as comunidades eclesiais vislumbrem um interesse

²⁰⁷ Mestre em Teologia, linha de pesquisa releitura de textos e contextos bíblicos pela faculdade Batista do Paraná. Pós-Graduando em Educação Cristã pelo Instituto Reformado de São Paulo. Pós-graduado em Teologia Bíblica e Sistemática Pastoral pelo Seminário Batista do Sul do Brasil. Pós-graduando em Educação Cristã pelo Instituto reformado São Paulo. Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Sul Americana. E-mail: donato.farinelli@outlook.com



maior no desenvolvimento das pessoas, para que sua missão seja ampliada de forma responsiva e, com isso, se desvie de uma transmissão mecânica de conteúdo, na medida em que incentiva a convivência e o compartilhamento de sua experiência vivencial, abarcando os princípios da verdade revelada e os pressupostos da cosmovisão cristã.

Para tal, o educador precisa, portanto, identificar a necessidade relacional da correspondência entre educação cristã com a perspectiva teorreferente²⁰⁸, visto que é a partir dela que se assume como núcleo de interpretação e leitura de realidade o plano revelacional de Deus. Não há como se distanciar do plano revelacional no âmbito eclesial, porque ele é o indicador dos propósitos estabelecidos por Deus para toda a criação e que precisa ser apropriado pelos integrantes de uma comunidade de fé.

Assim, o viver do educador e a transmissão do conteúdo requer um compromisso com a fé professada através de sua visão de mundo, sendo assim é possível adquirir a compreensão sobre o modo como cada indivíduo tece leituras de sua realidade e do seu grupo social. Esse jeito de ser de cada grupo social, para a identificação de suas crenças, bem como os seus compromissos, comportamento, valores e seus posicionamentos defendidos, requer um olhar especial para as três dimensões de uma cosmovisão: cognitiva, afetiva e avaliativa, as quais podem ser identificadas no contexto cultural em que o ser humano está inserido e na organização de sua vida.

Diante disso, destaca-se, também, a importância da relação humana, a qual é influenciada pelo conhecimento, o qual está presente na realidade de cada grupo, sendo oportunizado ao indivíduo a capacidade de descobrir, investigar, refletir, construir e até mesmo inovar. Assim, através do conhecimento é possível para cada pessoa projetar novas ideias e novos aprendizados, isto ocorre porque no âmbito da cosmovisão cristã, defende-se que Deus proporcionou ao ser humano a capacidade para conhecer.

2. Da cosmovisão e suas influências

Para dar início à discussão sobre a temática cosmovisão, faz-se necessário explicitar sobre o seu conceito. Isso porque uma cosmovisão pode ser definida como um conjunto de pressuposições (suposições que podem ser verdadeiras, parcialmente verdadeiras ou totalmente falsas) sobre a formação básica do mundo, ou seja, ela expressa um sistema de crenças de uma pessoa ao fornecer as respostas diante de questões

²⁰⁸ Conceição (2021, p. 10) explicita que o conceito “teorreferente” foi introduzido por Davi Charles Gomes e tinha a intenção de “descrever a propriedade existente em toda a criação, na medida em que rejeita um conceito de origem escolástica que afirma que os fatos brutos referidos a posteriori pelo sujeito, estão distanciados do ato criador de Deus. Antes, a ideia defendida é que esses fatos revelam a Deus, a partir do ato criador”. Já Domingues define a perspectiva teorreferente, demonstrando que a centralidade de toda existência está em Deus. Ele exerce a soberania, senhorio e autoridade sobre tudo e sobre todos.



filosóficas básicas e que incitam e influenciam o ser humano a viver, fazer, mover-se, crer, sentir e existir.

Observa-se que a partir do contexto neotestamentário, diante da evolução da pólis, doutrinas e teologias diversas começaram a dar origem a um movimento em que Cristo deixava de ser o centro de tudo e a sociedade começava a priorizar outros interesses e objetivos. Esses interesses e objetivos passaram a ter mais importância nesse *lócus* dessa mudança, contribuindo para a formação de lentes interpretativas que consolidaram uma visão distorcida de Deus, ou seja, a figura de um Deus fraco e distanciado e que deixou a criação à sua própria sorte. Esses pensamentos sustentam e justificam os pressupostos secularistas.

Na perspectiva secularista, ocorre a cada tempo, a desprivatização da soberania e transcendência de Deus para prevalecer o que a pessoa pensa ou o que considera que é certo no contexto em que vive, atua, exerce sua fé e desenvolve seus relacionamentos. Reitera-se que a cosmovisão secularista ao abordar sobre Deus e sua transcendência, o faz mediante o conceito de esvaziamento de Deus e de seus atributos, resultando na sua destranscendentalização, ou seja, deixando de ser um Deus absoluto e supremo, ao mesmo tempo em que eleva os seres humanos à categoria de semideuses.

É preciso dizer que os pressupostos secularistas afirmam por intermédio de suas lentes interpretativas a necessidade de esvaziar as bases do Cristianismo e com essa ação, eles acabam afetando o educador na condução de sua comunidade eclesial, quando os seus pressupostos não estão bem alicerçados em uma base sólida.

Ao contrário dessa fragilidade interpretativa sustentada pela visão secularista, a cosmovisão cristã, a qual abarca pilares fundamentais para a vida do ser humano, apresenta em sua base, lentes interpretativas firmadas na revelação bíblica e que é ensinada a partir dos pilares da fé cristã. Portanto, o cerne da tradição cristã é fundamentado na objetividade criacional, que é fruto da palavra, sabedoria e lei de Deus.

Uma cosmovisão bíblicamente ancorada por uma objetividade teológica, moral e criacional terá consequências significativas na representação cristã de sua *Weltanschauung*²⁰⁹.

Para Domingues (2020, p.73), “a cosmovisão bíblica é constituída de pontos e questões essenciais que sustentam o entendimento de que existe um único Deus soberano, o qual se revela a partir da sua criação para ser glorificado e amado”. Além disso, destaca-se quatro pontos de ancoragem da cosmovisão cristã e que podem nortear

²⁰⁹ Orr (2001) ao introduzir o termo pela primeira vez o pensamento de cosmovisão na teologia cristã, expressa o seguinte significado, a saber: a visão mais ampla que a mente pode ter das coisas num esforço de compreendê-las como um todo, do ponto de vista de alguma filosofia ou teologia em particular.



o educador em relação à sua aplicabilidade na comunidade eclesial: Deus, o Senhor; Cristo, o salvador; o homem e sua natureza; e o viver com ética.

Há, portanto, a necessidade de identificar a correspondência entre educação cristã com a perspectiva teoreferente, visto que é a partir dela que se assume como núcleo de interpretação e leitura de realidade o plano revelacional de Deus. Não há como se distanciar do plano revelacional no âmbito eclesial, porque ele é o indicador dos propósitos estabelecidos por Deus para toda a criação e que precisam ser apropriados pelos integrantes de uma comunidade de fé.

A partir desses pontos, pode-se perceber que o caminho trilhado pelo educador cristão, para manter o ensino dentro da cosmovisão cristã bíblica e no âmbito da comunidade de fé, é árduo. O educador cristão precisa ter sempre em mente o que a Bíblia ensina, ou seja, ele precisa apresentar-se a Deus aprovado, o que requer um esforço constante, tendo como missão apresentar a cada pessoa o que é o ser humano diante de Deus e a proposta de Deus sob a lente bíblica de salvação.

3. As dimensões de uma cosmovisão e a influência do conhecimento

Com o decorrer dos séculos, observa-se no desenvolvimento da história da Igreja, episódios envolvidos em um emaranhado de hipóteses exegéticas, minando o conteúdo a ser aplicado pelo educador cristão, afastando e alterando o sentido dos pilares da cosmovisão cristã. Infelizmente, algumas igrejas trilham por alguns caminhos, que desvirtuam os pressupostos, objetivando uma reinterpretação do propósito da comunidade eclesial, bem como a falta de investimento para um maior alcance.

O distanciamento dos pilares de uma cosmovisão cristã pelo educador, pode impactar a comunidade eclesial de forma radical em dois sentidos: com a progressiva perda da objetividade, ou com a perda de realidade de definições cristocêntricas, de modo que a religião cristã se torna cada vez mais uma questão de livre escolha subjetiva, isto é, perde seu caráter obrigatório intersubjetivo.

A partir dessa perspectiva, há de se observar o ensino da fé efetivado pelo Apóstolo Paulo em I Co 1.10-17, o qual aplica uma metodologia profunda e radical, expondo aos seus interlocutores o sincretismo religioso que buscava, através de seus pressupostos, distorcer o evangelho de Cristo ensinado por ele.

A narrativa se dá quanto ao modo de viver de uma pessoa, ou seja, se ela vive conforme os padrões do mundo e seus pressupostos ou conforme os padrões de Jesus, para a glória de Deus. Esse processo educativo advindo do apóstolo Paulo, visa encorajar os seus interlocutores a caminharem conforme as lentes da fé, dessa forma colocariam em prática I Co 11.1 “sede meus imitadores como sou de Cristo”.



Sob essa ótica, observa-se que Paulo constrói um processo em que o ser humano deve romper com o orgulho e a submissão do “Eu”, para ser submisso à vontade de Deus. Essa nova reinterpretação na forma de pensar, agir e viver dentro de um determinado grupo social, sai da idolatria do Eu, para uma vida voltada para a glória de Deus.

A revelação de Deus nas sagradas escrituras e em Jesus, fornecem lentes de fé que capacitam a pessoa a entender melhor o processo revelacional, a fim de evitar qualquer tipo de relativismo dos pilares da fé cristã. O processo revelacional proporciona ao educador cristão a compreensão de uma vida natural e uma vida espiritual, bem como a sua aplicabilidade em sua comunidade de fé. O desenvolvimento de uma cosmovisão cristã para o processo formativo, contribui para o amadurecimento cristão, oferecendo pilares que darão sentido ao ser, viver e estar no mundo.

Segundo o Apóstolo Paulo, uma pessoa espiritual é àquela que submete a condução de sua vida à ação do espírito dado por Deus e não na ilusão de sua racionalidade como norma absoluta, mas em uma vida firmada nos princípios basilares da fé, que a longo do tempo irá proporcionar um amadurecimento espiritual com a mente de Cristo.

Dessa forma, segundo Farinelli (2023), é possível dizer que a cosmovisão cristã não se limita somente ao comportamento do indivíduo, antes ela oferece pilares que dão um novo sentido ao indivíduo, proporcionando um novo significado à sua ação e prática dentro do grupo social em que convive. Dito isto, é possível dizer, então, que uma cosmovisão impacta os posicionamentos das pessoas nas diferentes áreas de ação, na organização familiar, social, econômica, religiosa e política, bem como no âmbito do ensino a ser aplicado pelo educador.

Assim, ao transpor a temática de cosmovisões para que se haja um entendimento de um possível confronto estabelecido, não pode se limitar aos aspectos da fé e da espiritualidade, mas atinge as áreas social, política, econômica e cultural, observando-se que a cosmovisão é a maneira pela qual como cada grupo social percebe a sua realidade.

Para Hiebert, a cosmovisão pode ser categorizada em dimensões: cognitiva, afetiva e avaliativa, as quais podem ser identificadas no contexto cultural em que o ser humano está inserido e na organização de sua vida, onde cada indivíduo ou o grupo social considera o cosmo verdadeiro, desejável e moral.

Nesse sentido, estabelece dentro da dimensão cognitiva, a qual é responsável pelo desenvolvimento da lógica e argumentativo, a construção de estruturas mentais que irão sustentar o ponto de vista e o entendimento da realidade em que o indivíduo está inserido, onde destacam-se temas e pressupostos que terão como objetivo proteger as crenças e os ataques à sua veracidade.

A dimensão afetiva, de acordo com Hiebert (2016, p.59), apresenta seu grau de valor atribuído por cada grupo social que considera essencial para a sua cultura, isto é, a



sua maneira de refletir e demonstrar seus sentimentos relacionados à crença. Essa perspectiva se faz presente quando o educador desenvolve o processo formativo para a sua comunidade de fé, alicerçado na perspectiva teorreferente.

Já a dimensão avaliadora (normativa), pode ser descrita pelos pressupostos defendidos pelo apóstolo Paulo no seu diálogo com a comunidade de Corinto, o qual defende a teologia da cruz e seus pressupostos, onde a relação ser humano e Deus aponta para um Deus criador, ou seja, a dimensão avaliadora aponta para o modo como os grupos sociais se posicionam diante do seu sistema de crença. Ela expressa a fé em ação (DOMINGUES, 2020, p. 43).

Toda relação humana é influenciada pelo conhecimento que está presente na realidade de cada grupo, oportunizando ao indivíduo a capacidade de descobrir, investigar, refletir, construir e até mesmo inovar. Através do conhecimento é possível para cada pessoa projetar novas ideias e novos aprendizados, isto é, Deus proporcionou a sua criação, a capacidade para conhecer.

Para Domingues (2018, p. 99), “a ação do conhecer é ativa, participativa e criativa. Ela envolve o sujeito, dando-lhe ferramentas que o auxiliam no processo de significação pela descoberta”. Essa perspectiva indica que o ato de conhecer envolve proatividade e apropriação sobre o conhecido, gerando significação e aproximação do sujeito com o objeto.

De acordo, como Moreland (2011, p. 167), o conhecimento pode apresentar-se de três formas na vida da pessoa, que são: familiaridade, propositivo e prático.

O conhecimento familiar para o cristão, é a forma como ele ressignifica o seu jeito de ser, agir e pensar dentro do seu grupo social, a partir dos pressupostos da cosmovisão cristã, gerando novas conexões para uma nova realidade de vida, com ações e práticas que agradam ou desagradam a Deus. Já o conhecimento propositivo é o responsável pelo que o indivíduo afirma crer verdadeiramente, suas crenças seus valores, os conceitos e a aplicabilidade das lentes da fé na sua forma de ver o mundo e a aplicabilidade do evangelho.

O conhecimento prático é ancorado na sabedoria, a qual gera conhecimento. Dito isto, o educador cristão tem como uma de suas responsabilidades a construção de um conteúdo formativo, onde cada pessoa viva de uma nova forma e esse viver está pautado nos princípios bíblicos, os quais não permitem que o ser humano aja em causa própria, mas no amor ao próximo, estabelecido pelo evangelho e a centralidade em Cristo, mesmo diante de um contexto social que tem como pressuposto a exaltação do “EU”.

Diante dessa breve reflexão, entende-se que cada educador precisa ser sal e luz no mundo, para que através de sua conduta, seja evidenciado o seu posicionamento e principalmente o seu compromisso na transmissão do evangelho, o qual traz boas novas



e esperança para aqueles que creem, pois a nova realidade de vida é inaugurada quando a pessoa não permite mais ser guiada pelas futilidades da vida secular, mas sim conduzida pela verdade revelada em Cristo Jesus.

4. Considerações Finais

Para firmar-se diante das adversidades do contexto de uma sociedade secularizada, em que a todo momento emergem conceitos e pressupostos, o educador cristão precisa de um sólido conhecimento teológico bíblico e cristocêntrico. “A obra ministerial deve ser realizada exclusivamente para Deus e pela salvação do seu povo. Jamais poderá ser realizada visando algum lucro particular” (BAXTER, 2013, p. 41).

Dessa forma, mesmo em um contexto em que a lente secularista aponta para uma sociedade fragmentada, racionalizada e muitas vezes conduz o indivíduo ao individualismo, o educador em sua comunidade de fé precisa manter a cosmovisão cristã bíblica no processo formativo e propagar a nova geração que o evangelho tem como um dos propósitos a vida em comunidade, a qual é alvo da lealdade de Deus.

Referências

BARBAGLIO, Giuseppe. *As cartas de Paulo I*. Tradução José Maria de Almeida. São Paulo: Loyola, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama: Rio de Janeiro, Ed Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Tradução Carlos Laberto Medeiros: Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 2008.

BÍBLIA, Português. *Bíblia de Estudo NVI*, organizador geral Kenneth Barker; coorganizadores Donald Burdick... [et al.]: São Paulo, Editora Vida, 2003.

CARSON, Donald A. *O Deus amordaçado: o cristianismo confronta o pluralismo*. Tradução Lena Aranha e Regina Aranha. São Paulo, Shedd Publicações, 2013.

CARSON, Donald A. *The Gospel of Jesus Christ: I Coríntios 15:1-19*. Copyright, 2007, The Gospel Coalition Inc. All right reserved.

DEMAR, Gary. *Quem controla a escola governa o mundo*. Brasília: Editora Monergismo, 2014.

DOMINGUES, Gleyds Silva. *Diretrizes para a Educação Cristã Bíblica: para onde vamos?* Curitiba: Editora Emanuel, 2018.



DOMINGUES, Gleyds Silva. *Visão de mundo e a lente bíblica para ler a realidade*. 1ª Ed.: Curitiba, Discipular, 2020.

FARINELLI, Donato. *A cosmovisão cristã: um estudo aplicado ao contexto eclesial sob a ótica de I Coríntios*. Curitiba, 2023.

HIEBERT, Paul G. Transformando cosmovisões: uma análise antropológica de como as pessoas mudam. Tradução Carlos E. S. Lopes: São Paulo, Vida Nova, 2016.

LOEWENICH, Walther Von. *A teologia da Cruz de Lutero*. Tradução Walter O. Schlupp – São Leopoldo – RS, Editora Sinodal, 1987.

LYON, David. *Pós-modernidade*. Tradução Euclides Luiz Calloni – São Paulo, Paulus, 1998.

MACARTHUR Jr, John. *A guerra pela verdade: lutando por incertezas numa época de engano*. Tradução Gordon Chown – São Paulo, Editora Fiel, 2007.

MORELAND, J. P. *O Triângulo do Reino*. São Paulo: Editora Vida Nova, 2011.

NASH, Ronald H. *Cosmovisões em Conflito: escolhendo o cristianismo em um mundo de ideias*. Brasília, DF: Monergismo, 2012.

NAUGLE, David K. *Cosmovisão: a história de um conceito*. Tradução Marcelo Heberts: Brasília, DF, Editora Monergismo, 2017. 488 p.

ORR, James. *The Cristian View of God and the world*. Grand Rapids, MI, Regente college Publishing, 2001.

PEARCEY, Nancy. *Verdade Absoluta: libertando o Cristianismo de seu cativeiro cultural*. Rio de Janeiro: CPAD, 2012.

SIRE, James W. *O universo ao lado: a vida examinada, um catálogo de cosmovisões*. São Paulo: Hagnos, 2001.

SIRE, James W. *Dando nome ao Elefante: cosmovisão como um conceito*. Tradução Paulo Zacharias e Marcelo Heberts. Brasília, DF, Editora Monergismo, 2019, 246 p.

WASHER, Paul. *O Evangelho de Deus e o evangelho do homem*. São Paulo: Hagnos, 2018.



EXPERIÊNCIA DE QUASE MORTE (EQM) UMA ANÁLISE CIENTÍFICA E EMPÍRICA

Ana Clara Silva Tonietti²¹⁰

Beatriz Mathias²¹¹

Catharine Jacob Suaide²¹²

Larissa da Costa Garcia²¹³

Resumo: O artigo em questão visa desmistificar a crença popular acerca da Experiência de Quase-Morte (EQM) a partir da análise de casos e seus respectivos efeitos neurológicos, cognitivos e emocionais, uma vez que é um fenômeno que afeta parte considerável da população e traz mudanças significativas para o paciente e seu entorno. Desse modo, busca-se analisar as consequências positivas e negativas da EQM nos indivíduos, assim como explicitar toda a significação que a experiência traz para o âmbito religioso e moral, tendo como base o método indutivo. A metodologia da pesquisa consiste na bibliografia de artigos e dissertações. Soma-se a isso a análise do livro “Uma Prova do Céu”, do neurocirurgião Dr. Eben Alexander III e do documentário “Vida Após a Morte”. Além disso, foi realizada uma entrevista com uma pessoa que já vivenciou uma EQM e um questionário *online* com 98 pessoas.

Palavras-chave: experiência de quase-morte, consciência, morte iminente, mudança de hábitos, espiritualidade.

1. Introdução

É chamado de experiência de quase-morte (EQM) o fenômeno em que o indivíduo relata ter tido visões e sensações realísticas durante uma situação de morte iminente ou morte clínica. Muitas vezes promovem profundas mudanças de vida; são experiências que ocorrem com pessoas que estiveram fisiológica ou psicologicamente próximas da morte (Natalie Trent-von Haesler¹, Mario Beauregard, 2013, p1).

²¹⁰Graduanda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica. Iniciação Científica (TPB - Trabalho de pesquisa Bibliográfica), Colégio Santa Lúcia Filippini. Contato: toniETTianaclara@gmail.com

²¹¹Graduanda em Produção Audiovisual pela Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação. Iniciação Científica (TPB - Trabalho de pesquisa Bibliográfica), Colégio Santa Lúcia Filippini. Contato: mathiasbeatriz1708@gmail.com

²¹²Graduanda em Ciências Físicas e Biomoleculares pela Universidade de São Paulo. Iniciação Científica (TPB - Trabalho de pesquisa Bibliográfica), Colégio Santa Lúcia Filippini. Contato: catjsuaide@gmail.com

²¹³Graduanda em Produção Audiovisual pela Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação. Iniciação Científica (TPB - Trabalho de pesquisa Bibliográfica), Colégio Santa Lúcia Filippini. Contato: larissadacostagarcia409@gmail.com



Ocorre alteração drástica e duradoura de atitudes, crenças e valores. Também é frequente que a pessoa passe a relatar maior confiança e flexibilidade para enfrentar os desafios do cotidiano, junto de um senso do propósito de vida renovado. (CARUNCHIO, 2017, p. 90).

As pessoas que vivenciaram uma EQM comumente relatam a saída de seus próprios corpos, entrada em uma dimensão desconhecida do mundo terreno, visualização de uma luz ou túnel, revisão da própria vida, encontro com seres místicos e/ou familiares e amigos falecidos, entre outros.

O termo “experiência de quase morte” (NDE - sigla em inglês para *Near-death Experience*) tornou-se conhecido em 1975, após o lançamento do livro “*Life After Life*” por Raymond Moody, psiquiatra e parapsicólogo. Desde então, os estudos sobre o assunto não pararam de ser desenvolvidos. Contudo, ainda não há uma explicação plausível para o fenômeno e muitas dúvidas permeiam a comunidade científica.

Em uma pesquisa da Universidade de Copenhague, foi constatado que uma em cada dez pessoas já vivenciou uma EQM. Dentre essas pessoas, 53% descreveram a experiência como prazerosa, e 14% como desagradável. Nas experiências consideradas positivas, alguns dos efeitos alegados pelos indivíduos são: a ressignificação da simbologia da morte, a valorização da vida e a reavaliação de prioridades e melhora de atitudes. Pode-se observar na pesquisa feita por Noyes (1980) a qual examinou 215 pessoas que passaram pela EQM, que houve transformação nos costumes, crenças e atitudes desses indivíduos, bem como a ressignificação da morte, à medida que os informantes alcançam a “libertação da consciência”, revelando uma percepção sem medo da morte.

O objetivo desta pesquisa é desmistificar o senso comum acerca da Experiência de Quase-Morte (EQM) a partir da análise de casos e seus respectivos efeitos neurológicos, cognitivos e emocionais. Assim, busca-se apresentar as consequências positivas e negativas da EQM nos indivíduos, bem como explicitar toda a significação que a experiência traz para o âmbito religioso e moral. Para tanto, foi utilizado o método indutivo, o qual parte do pressuposto de que se todas as premissas são verdadeiras, logo, a conclusão é provavelmente verdadeira.

A metodologia da pesquisa consiste na pesquisa bibliográfica, voltada para os artigos científicos sobre as características, causas e efeitos da EQM, obtendo uma perspectiva neurológica, psicológica e antropológica do assunto. Soma-se a isso o livro “Uma Prova do Céu”, do neurocirurgião Dr. Eben Alexander III, o documentário “Vida Após a Morte”, e a realização de entrevistas com uma pessoa que já tenha vivenciado uma EQM, além do formulário sobre o conhecimento e credibilidade do assunto realizado com pessoas do senso comum.



2. Hipóteses explicativas

A EQM ocorre em pacientes que estiveram mortos clinicamente ou próximos disso, sendo que, durante a experiência, o indivíduo tem seu estado de consciência alterado. Existem diversas situações que podem induzir uma EQM. Sobre isso, os pesquisadores Beauregard e Haesler (2013, p.1) escrevem:

Essas experiências podem ser provocadas por paradas cardíacas e comas causados por dano cerebral, intoxicação ou asfixia. Elas também podem acontecer na sequência de eventos como eletrocussão, complicações cirúrgicas ou perdas intensas de sangue durante ou após o parto.

É importante ressaltar que cerca de 10% a 20% das EQMs são ocasionadas por paradas cardíacas (BEAUREGARD; HAESLER, 2013). Assim, após as técnicas de ressuscitação se aperfeiçoarem na década de 1950 com o avanço da medicina, os relatos de visões características de uma EQM aumentaram consideravelmente. Sobre o estado clínico do indivíduo que sofreu o descrito, Fenwick (2013, p. 205) escreve:

Quando a ressuscitação é iniciada, é incomum que a pressão arterial aumente para mais de 30 mmHg, o que é insuficiente para o restabelecimento da circulação cerebral. O cérebro não se torna novamente funcional até que o coração volte a bater. É difícil ver como um cérebro que está intensamente prejudicado por anóxia e hipercapnia, com transmissão elétrica distorcida, seria capaz de construir a experiência tão clara, lúcida e abrangente como na EQM.

Nesse sentido, entre pesquisadores não há um consenso sobre a causa das EQMs, mas sim um conjunto de hipóteses, que podem ser divididas em fisiológicas – como alucinações causadas por baixo nível de oxigênio ou medicamentos - e psicológicas – como a EQM ser causada por um mecanismo de defesa psicológico.

As pesquisas acerca da experiência anômala são dificultadas por diversos motivos: a impossibilidade de reproduzir o fenômeno em laboratório, o tabu e o ceticismo da própria comunidade científica e dos pacientes, a subjetividade das experiências, entre outros.

3. Consequências da EQM para o indivíduo

Dissertar sobre as consequências geradas em um indivíduo após vivenciar uma EQM é um nível elevado de complexidade, segundo Greyson (2007), já que os impactos são multiformes e podem ser positivos e/ou negativos.

Tipicamente, aquele que passa pela experiência tem uma nova perspectiva de vida, se tornando menos apegado aos bens materiais, ao *status* social, e visualizando a ideia da morte de forma mais confortável. Também são comuns as mudanças nas crenças; muitos



passam a praticar sua religiosidade, ou até mesmo pacientes que antes desacreditavam no Divino, tornam a crer.

Grande parte dos pacientes relata desconexidade entre o corpo e a mente, o que os leva a duvidar de seu estado psíquico e sentir receio em relatar o acontecido para familiares e amigos. Sobre isso, Carunchio escreve: “Além dos aspectos emocionais, como o medo e sentimento de culpa, o preconceito sofrido por esses pacientes interfere de modo dramático na piora do quadro de saúde mental.” (CARUNCHIO, 2020, p. 184).

Também é necessário pontuar o transtorno do estresse pós-traumático (TEPT), o qual é desenvolvido com certa frequência após a EQM. Assim, alguns pacientes relatam uma sensação de medo constante, dificuldades com o sono, repetição de *flashes* do ocorrido, entre outros.

4. Relação da EQM com religiosidade x espiritualidade

A EQM traz consigo uma questão reflexiva sobre como religiosidade e espiritualidade atuam diante desta experiência. À priori, é preciso diferenciar os dois conceitos. A espiritualidade é mais abrangente, pois não necessita de uma religião. Ela habita em todos os homens, inclusive naqueles que não se identificam com crença alguma. Nesse sentido, a espiritualidade pode estar pautada no contato com a natureza, na fé, na arte, na caridade, etc.

Por outro lado, a religiosidade é a prática, pode estar ligada à uma instituição religiosa, a frequentar missas, cultos, palestras de cunho religioso, entre outros. A religiosidade é a manifestação do sagrado que é a presença de um ser/identidade sobrenatural em que se mostra o poder por meio de algum símbolo como uma força sobrenatural (CHAUÍ, 1995).

A transformação no âmbito da espiritualidade é significativa, já que grande parte dos pacientes tem uma mudança de prioridades e atitudes, maior valorização da vida - e, conseqüentemente, maior autocuidado -, crença na continuidade da existência, entre outros. “Quando elas voltam, quase todas dizem que o amor é a coisa mais importante da vida” (MOODY, 2004, p. 48).

Já no âmbito religioso, é comum que haja uma conversão, seja em uma nova crença, descrença, retorno à religião de origem ou mudança de religião. Aqueles que já eram religiosos antes do fenômeno com frequência atribuem os elementos vistos na EQM a algum agente sobrenatural da fé, como Deus, Jesus Cristo, um espírito evoluído, etc.

5. Resultados e discussão

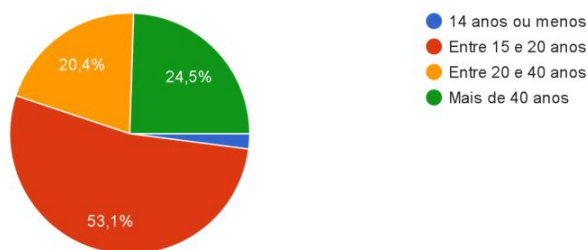
5.1 Análise de dados coletados



Através de um formulário realizado pela plataforma *Google Forms*, nota-se que a maioria das pessoas que responderam ao questionário representa os jovens entre 15 e 20 anos.

Figura 1 – Gráfico: “Qual a sua idade?”

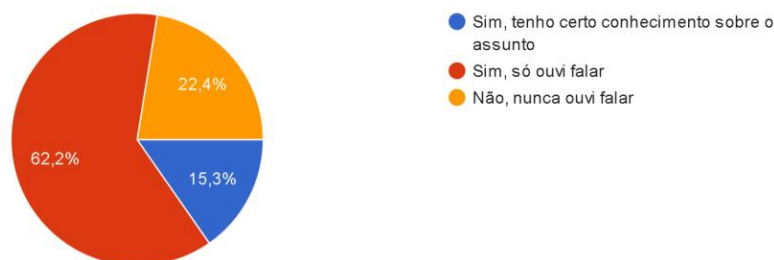
1. Qual é a sua idade?
98 respostas



Fonte: Autoria Própria (2022)

Figura 2 - Gráfico: “Você já ouviu falar sobre Experiências de Quase-Morte (EQMs)?”

2. Você já ouviu falar sobre Experiências de Quase-Morte (EQM's)?
98 respostas



Fonte: Autoria Própria (2022)

O gráfico acima revela que 62,2% dos entrevistados possuem algum conhecimento prévio do assunto.

Figura 3 - Gráfico: “Você conhece alguém que já passou por uma EQM?”



3. Você conhece alguém que já passou por uma EQM?
98 respostas

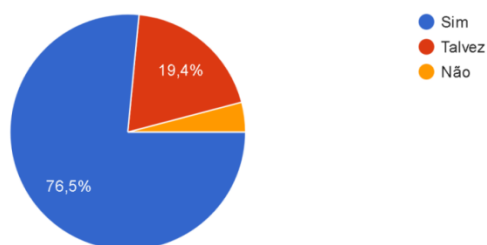


Fonte: Autoria Própria (2022)

Em contraposição ao resultado anterior, este gráfico mostra que embora a maioria das pessoas tenha certa noção do que se trata o assunto, a EQM não é uma ocorrência difundida no círculo social de cada um.

Figura 4 - Gráfico: “Você acha que a perspectiva de vida de uma pessoa que teve uma Experiência de Quase-Morte muda após o ocorrido?”

5. Você acha que a perspectiva de vida de uma pessoa que teve uma Experiência de Quase-Morte muda após o ocorrido?
98 respostas



Fonte: Autoria Própria (2022)

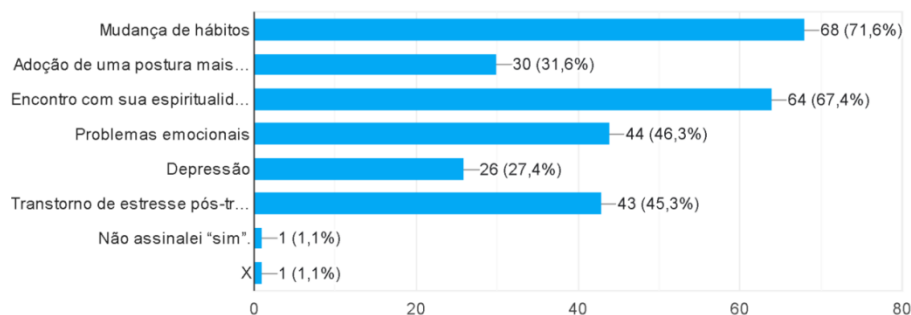
Através do gráfico, observa-se que o maior número de pessoas acredita que a perspectiva de vida de uma pessoa que experimentou uma EQM muda, de maneira condizente com os estudos sobre o tema.

Figura 5 - Gráfico: “Se sim, quais das opções abaixo você acredita serem possíveis consequências de uma EQM?”



6. Se sim, quais das opções abaixo você acredita serem possíveis consequências de uma EQM?

95 respostas



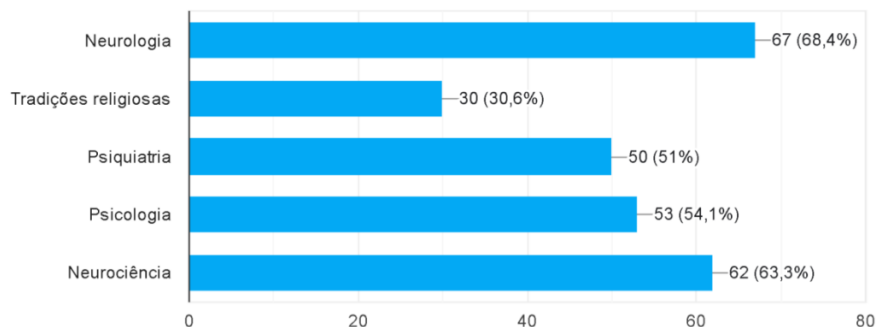
Fonte: Autoria Própria (2022)

Nesta questão, observa-se que a maioria acredita que as possíveis consequências são as mudanças de hábito na vida do indivíduo, com 71,6% dos votos, acompanhada do encontro com sua espiritualidade/religiosidade, obtendo 67,4% dos votos, também de maneira condizente com os estudos sobre o tema.

Figura 6 - Gráfico: “Por quais áreas você acredita que as EQM's são estudadas?”

7. Por quais áreas você acredita que as EQM's são estudadas?

98 respostas



Fonte: Autoria Própria (2022)

O último gráfico mostra que 68,7% das pessoas afirmam ser a neurologia a área responsável pelos estudos das EQMs, acompanhada pela neurociência, com 63,6% dos votos.

5.2 Entrevista



A pesquisa de campo foi realizada com Isadora Silva (nome fictício), estudante de 17 anos.

01- Qual motivo levou você a passar por uma EQM? Quando isso aconteceu?

Isadora: “O que me levou a passar por essa experiência de quase-morte foi quando eu tive dengue que eu fiquei dezenove dias internada e sete dias na UTI, (...) eu fiquei intubada, no último dia que eu estava acordada essa experiência aconteceu.”

02- Como foi sua experiência dentro da EQM?

Isadora: “Aconteceu uma coisa muito doida, era como se eu estivesse no escuro e não estava vendo nada, porém, começou a tocar uma música que para quem é cristão conhece: é um louvor que diz que para sermos curados teríamos que tocar no manto de Jesus, que remete a história bíblica da mulher do fluxo de sangue, que tocou nas vestes de Jesus e foi curada. Começou a tocar essa música e eu vi como se fosse um pedaço de madeira com um manto vermelho em cima, quando eu fui tocar nesse manto eu acordei. Foi incrível, porque durante esse tempo que eu passei pela experiência eu quase morri literalmente, infelizmente não sabiam mais o que fazer, estava tudo descompensado, foi muito difícil, queriam até fazer transplante em mim do coração, enfim, foi uma batalha muito grande e as pessoas começaram a orar, foi minha igreja inteira orando, a igreja da minha tia orou também, assim, Deus começou a fazer e a partir desse momento foi que tudo começou a melhorar e no último dia foi que ocorreu essa experiência sobrenatural, tanto que eu perguntei para a minha mãe se ela colocou alguma música e ela falou que não havia música nenhuma, e eu escutei essa música claramente e eu via o manto com uma madeira embaixo e quando eu fui tocar eu acordei.”

03- Qual foi a reação de seus amigos e familiares? Eles acreditaram em você? Houve mudança no comportamento deles?

Isadora: “Como a minha família é uma família cristã, eles acreditaram, não teve problema, as pessoas da minha igreja acreditaram, meus amigos acreditaram, mas acharam meio suspeito, ficaram com aquela pulga atrás da orelha, mas depois que a Gláucia, a professora, falou que era possível, eles acreditaram.”

04- Quais foram as consequências positivas e negativas após passar pela EQM?

Isadora: “Consequência positiva foi que com isso eu consegui esclarecer muitas coisas a respeito do meu chamado espiritual, chamado de vida literalmente, consegui ver o trabalho de Deus e enxergar realmente a existência de um Deus. Negativas, acredito que não teve, a única negativa que eu tive foi que eu infelizmente quase morri, mas dessa experiência acho que não teve algo negativo.”

05- Você acredita que sua experiência de quase-morte tenha ligação com a sua religiosidade?



Isadora: “Como eu disse eu sou cristã e eu tenho total certeza que essa experiência tem a ver com a minha religiosidade, pois eu creio que foi um período que Deus manifestou um milagre ali, que eu estava praticamente morta, como eu falei os médicos não sabiam mais o que fazer comigo e falavam que não daria para me salvar, e Deus começou a fazer.”

6. Considerações finais

De maneira análoga à perspectiva de Greyson (2007), o qual diz que as consequências negativas da EQM são multiformes e que o próprio paciente pode desconfiar de seu estado psíquico, o documentário "Vida Após a Morte" apresenta o relato de Dannet Cramer, entrevistada que afirma que após sua EQM houve um distanciamento por parte de seus amigos e familiares, além de um receio em ser rotulada como transtornada mentalmente ao contar sua vivência.

Fica evidente, portanto, que o ambiente externo tem grande atuação no psicológico do indivíduo após a EQM, por isso é imprescindível que haja maior divulgação de conhecimentos sobre o tema em meios de comunicação, o que trataria de combater a desinformação sobre o fenômeno e despertaria maior interesse da comunidade científica em pesquisar o assunto. Visto que as EQMs são ocorrências relativamente frequentes que impactam significativamente a recuperação do paciente, seu estudo não deve ser negligenciado e o relato do indivíduo deve ser analisado com atenção. Assim, o ceticismo é um aspecto crucial a ser superado para que o fenômeno seja visto e estudado com seriedade, o que traria benefícios consideráveis para as pesquisas acerca da espiritualidade, religião, consciência e neurologia.

Referências

AZEVEDO, O. R. de. *AS EXPERIÊNCIAS DE QUASE-MORTE COMO PSICAGOGIA: ou o amor como princípio da Pedagogia*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [s.n.]. 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/182560/001077074.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 01 de julho de 2022.

BERNARDI, Clacir José e CASTILHO, de Maria Augusta. *A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano*. [S.I.]. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/5D44rZBWRJ5d8YCpX4GP83H/?lang=pt>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.



CARUNCHIO, Beatriz Ferrara. *Experiência de Quase Morte (EQM): uma abordagem empírica*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [s.n.]. 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20652>. Acesso em 01 de Julho de 2022

GREYSON, Bruce *Experiências de quase-morte: implicações clínicas*. Virginia, Universidade de Virginia de Sistema de Saúde, [s.n.]. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/G7pXsG6jmdTwFjch37w9gtB/?lang=pt>. Acesso em 07 de setembro de 2022.

GREYSON, Bruce. *O que é uma experiência de quase-morte?*. Virginia, American Journal of Orthopsychiatry, [s.n.]. 2001. Disponível em: <https://iands.org/ndes/about-ndes/what-is-an-nde.html>. Acesso em 30 de junho de 2022.

MOODY, R. *A luz que vem do além*. Butterfly Editora, 2004.

NETTO, Arlindo. *Sem medo morte: Uma análise antropológica sobre narrativas de experiências de quase-morte*. Pernambuco, Universidade Federal do Pernambuco, [s.n.]. 2018. Disponível em: http://www.evento.abant.org.br/rba/31RBA/files/1541266068_ARQUIVO_SEMMEDODAMORTE-RBA2018GT1-ARLINDONETTO.pdf. Acesso em 30 de junho de 2022.

RELATOS DOS RESSUSCITADOS. In: *VIDA Após a Morte*. Criação de Leslie Kean. Dirigido por Ricki Stern, Jesse Sweet. Estados Unidos: Netflix, 2021. 51 min, son., color. Temporada 1, episódio 1. Série exibida pela Netflix.

SANTOS, Jonatas Caetite, SENA, Adriana e MANZOLI, Jelber. *Espiritualidade e religiosidade na abordagem a pacientes sob cuidados paliativos*. [S.I.]. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bioet/a/rYP5VsCckqr3sZhLhhMHv3P/?lang=pt#>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

VON HAESLERL, N.T. e BEAUREGARD, Mario. *Experiências de quase morte em parada cardíaca: implicações para o conceito de mente não local*. Departamento de Psicologia da Universidade de Harvard, EUA. [s.n.]. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/X4qkcGZS4N8DwthdQBPhBHg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 de julho de 2022.



AS BRINCADEIRAS COMO ATOS SUBVERSIVOS DOS VALORES DOMINANTES

UMA APROXIMAÇÃO À AURORA DA PEDAGOGIA ALVESIANA

Rômulo Luiz da Silva²¹⁴

Márcia de Souza Martins²¹⁵

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES)

Resumo: Em Rubem Alves a escrita brinca conosco de pique alto. O que possibilita ao leitor um conjunto aberto de significações devido a relação indireta entre os signos (termos) e os significados. Daí os desafios de uma análise da recepção. Assim, partindo da hipótese de que o escrito intitulado: *Play or How to Subvert the Dominant Values* representa o embrião das primeiras reflexões de Rubem no âmbito da educação. O objetivo é socializar junto à comunidade acadêmica de interessados na escrita alvesiana, as análises realizadas a partir da tradução (nossa) para o português, do texto acima mencionado, publicado originalmente em inglês, no ano de 1970, na Revista Institucional *Union Theological Seminary*. A abordagem metodológica utilizada é a tradução e hermenêutica da fonte. Os resultados obtidos apontam para a confirmação do exposto na literatura científica de que a formação humana do sujeito em liberdade é uma constante nos escritos pedagógicos do escritor.

Palavras-chave: Rubem Alves; escrita alvesiana; formação humana; análise de tradução; leitor.

1. Introdução

Figura 1 – Criança no balanço: brincar, um ato subversivo!



Fonte: Alves (1970)

²¹⁴ Bacharel em Teologia pela faculdade UNIDA. Professor da Educação Básica no Centro Educacional Agostiniano em Vitória/ES. Contato: romuloluiz.es@gmail.com.

²¹⁵ Mestranda em Ciências das Religiões pela faculdade UNIDA. Professora da Educação Básica no Estado do Espírito Santo e na Prefeitura de Viana. Bolsista da Fapes. Contato: marcia.dsouzamartins@gmail.com.



Na escrita alvesiana, de modo geral, não encontramos uma relação direta entre os signos (termos) e os significados. As palavras são como aquelas antigas bolinhas de gude (biroschas) que bem no centro do vidro possuíam fragmentos coloridos que, na infância nos proporcionava agradáveis sensações de prazer devido ao seu efeito visual. É como um conjunto semiótico aberto que parte de experiências situacionais e do cotidiano do autor, possibilitando ao leitor um conjunto aberto de significações, daí os desafios quando se trata de uma análise da recepção. Assim, o objetivo dessa comunicação é fomentar o debate sobre o texto escrito por Rubem Alves intitulado: *Play or How to Subvert the Dominant Values* (em tradução livre: Brincar ou como subverter os valores dominantes), publicado no outono de 1970 na revista *Union Seminary Quarterly Review*. Considerando como relevante a tradução e discussão deste texto devido a hipótese de que este escrito apresenta uma das primeiras elaborações pedagógicas de Rubem Alves.

Para esse fim, será apresentado um panorama das fases do pensamento de Rubem Alves, conforme proposta por Brandão (2005), seguida da contextualização histórica do texto traduzido, a fim de situá-lo na trajetória das diversas fases de seu pensamento e trabalharmos com a hipótese de reconhecimento do texto, como um dos primeiros registros do que viria a ser depois, identificado como pedagogia alvesiana. A metodologia utilizada é a tradução e hermenêutica da fonte indicada. Na tentativa de realizar uma análise interpretativa das principais ideias do autor expostas no texto.

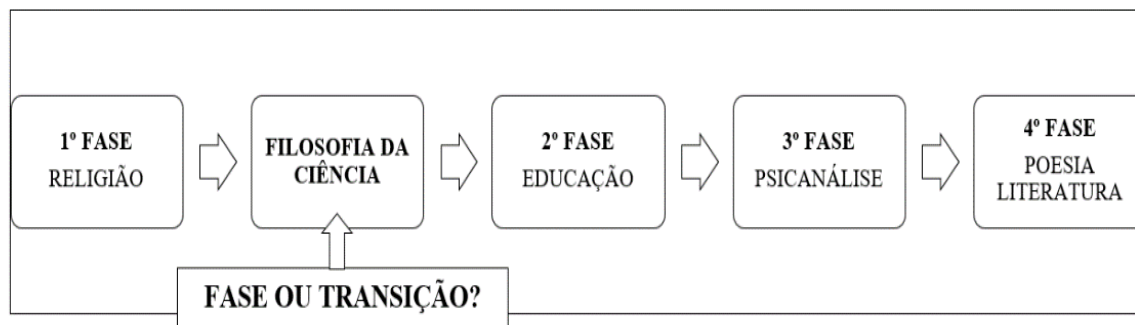
2. Um panorama indicativo do contexto do texto: reflexões sobre a gênese da pedagogia alvesiana

Para uma reflexão sobre uma proposta pedagógica de Rubem Alves, tendo o texto *Play or How to Subvert the Dominant Values* como uma de suas primeiras elaborações nesse campo, faz-se necessário apresentar as fases do pensamento alvesiano, buscando elaborar um panorama de sua escrita. Aqui, utilizaremos como referência as fases do seu pensamento segundo proposta por Brandão (2005). Contudo é necessário considerar que outros teóricos, tais como: Cervantes-Ortiz (2005), Nunes (2007) e Reblin (2015) também buscaram sistematizar as fases do seu pensamento e consideramos relevante que os leitores deste texto reflitam criticamente, a partir dos referenciais indicados, sobre estas periodizações já que não existe na literatura reflexões críticas sobre as mesmas, mas apenas aceitação do que está proposto. Assim, a partir do que propõe Brandão (2005), temos a seguinte sistematização das fases, conforme simplificamos abaixo:



Figura 2 – Fases do pensamento de Rubem Alves conforme proposta por Brandão

FIGURA 1 - Fases do pensamento de Rubem Alves proposto por Carlos Rodrigues



FONTE: Fluxograma autoral criado a partir da leitura do prefácio da obra: A teologia de Rubem Alves de CERVANTES-ORTIZ.

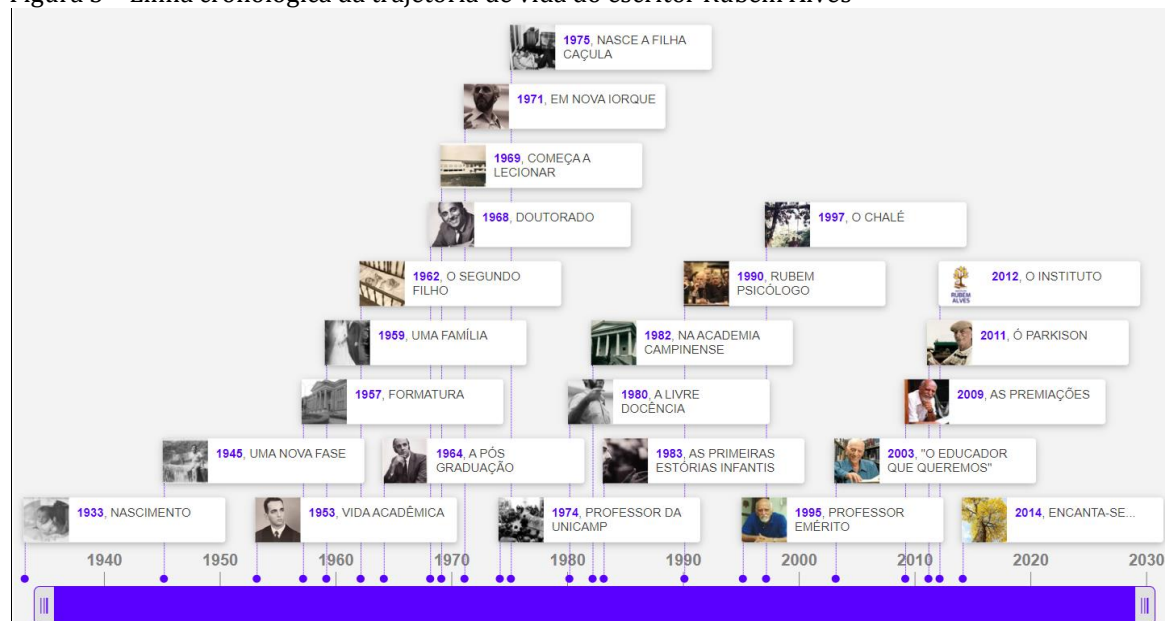
Fonte: Fluxograma autoral criado pelos autores a partir da leitura do prefácio escrito por Brandão para a obra: A teologia de Rubem Alves do autor CERVANTES-ORTIZ (2005)

Feita essa apresentação das fases do pensamento alvesiano a partir de Brandão (2005)²¹⁶ é necessário buscar uma contextualização do texto com a trajetória existencial do escritor, visto sua escrita possui uma relação estreita com sua existência. Partiremos do pressuposto de que o texto objeto desta comunicação (*Play or How to Subvert the Dominant Values*) foi escrito por Rubem durante sua segunda passagem pelos EUA (1965-1968), pois em 1970, ano da publicação do referido texto, embora estivesse lecionando no Brasil como professor convidado, Rubem Alves havia acabado de voltar dos EUA após a conclusão do seu doutoramento. Assim, segue sistematização cronológica para visualização:

²¹⁶ Vale ressaltar que Brandão não deixa claro em seu texto, se ele considera o período que Rubem Alves passa pela Filosofia da Ciência como fase ou um momento de transição. Assim ao sistematizar o escrito de Brandão colocamos um destaque fase ou transição para que o leitor interessado possa pensar e problematizar a partir da leitura da fonte indicada sobre esta questão.



Figura 3 – Linha cronológica da trajetória de vida do escritor Rubem Alves



Fonte: Disponível em: <https://www.timetoast.com/timelines/rubem-alves>. Acesso 13 set. 2023

Portanto, por este motivo, pode ser considerado como um dos primeiros registros de viés pedagógico-educacional escrito pelo autor, já que o mesmo declara em entrevista à pesquisadora Gomide (1994), que somente a partir de 15 de setembro de 1970 ele se considera oficialmente rompido com a instituição religiosa protestante a qual pertencia. E considerando que a literatura científica atesta ser este texto a gênese da obra: *Tomorrow's Child: imagination, creativity, and the rebirth of culture*, escrita em 1971 e publicada em 1972 (BARRETO, 2014) propomos que são estes dois textos marcam o início da fase do pensamento pedagógico alvesiano. Sendo, portanto, o texto objeto desta comunicação (*Play or How to Subvert the Dominant Values*) a gênese do segundo aqui mencionado (*Tomorrow's Child: imagination, creativity, and the rebirth of culture*) e escrito em um momento de desencantamento do autor com as ideias teológicas-religiosas, já que o mesmo foi publicado no outono de 1970, e o autor se declara oficialmente desligado da instituição religiosa em setembro daquele mesmo ano.

3. Metodologia

Para alcançarmos a compreensão do texto objeto desta comunicação e situarmos sua importância dentro do pensamento pedagógico de Rubem Alves, realizou-se uma tradução do texto *Play or How to Subvert the Dominant Values* que se encontra publicado somente em língua inglesa. É importante notar que se trata de um artigo pensado a brincadeira como forma de subversão de valores dominantes, publicado em periódico acadêmico de instituição teológica estadunidense.



Em relação ao trabalho de tradução, trabalhamos em uma perspectiva tradicional, em relação aos procedimentos práticos de uma tradução, executando-a a partir do critério (princípio) da correspondência formal, conforme propõe Wegner (2005, p. 28) que “[...] sugere traduzir os textos literalmente, observando, sempre que possível, suas características originais de estilo, métrica e gramática”. Visto que a escrita alvesiana possui características muito específicas que se vinculam a especificidades muito próprias das suas experiências vivenciais que, ao longo da trajetória do escritor, nem sempre foram respeitados quando passados pelos processos de edições, revisões e publicações de suas obras e os títulos das mesmas. Assim, destacamos que, ao contrário de João-Francisco Duarte-júnior que optou por rebatizar o livro: *Tomorrow’s Child: imagination, creativity, and the rebirth of culture* ao traduzi-lo para o português para: “A gestação do futuro”, argumentando como critério dos motivos da escolha que este título “soava melhor em português” (ALVES, 2020, p. 8), nossos pressupostos de tradução caminham em direção contrária ao argumento linguístico do som.

4. Resultados e Discussão

Percebe-se uma ocorrência constante ao longo do texto dos seguintes termos: *play* (brincar, brincadeira) que aparece 59 vezes; *children* (crianças) que aparece 27 vezes; *imagination* (imaginação) que aparece 9 vezes. O texto enfatiza a brincadeira e o ato de brincar na comparação com figuras como o bobo da corte e de Jesus como um desmascarador. Ao retomar a passagem de Jesus e as crianças, Rubem Alves apresenta a criança como modelo de subversão de valores da classe dominante, alicerçada na produção. Em relação às questões voltadas para a tradução, é preciso um engajamento para a tradução de textos relevantes do autor escritos na língua inglesa, além da tentativa de uma edição crítica e cronológica de suas crônicas, principalmente as que abordam temáticas educacionais.

5. Considerações Finais

Após a tradução do texto, nota-se que, desde seus primeiros escritos no âmbito da educação, o ato educativo do sujeito flerta com a liberdade, confirmando o que postula Santa Ana (2007, p. 89) em sua intenção pedagógica na formação do ser em liberdade. Em relação ao ato de brincar e as brincadeiras há, entretanto, uma mudança entre os primeiros escritos em educação e os últimos, visto que neste escrito, o ato de brincar é abordado a partir de uma perspectiva política. Já em seus escritos mais tardios sobre educação, a brincadeira é abordada como um fluir da existência corpórea da infância, sendo assim, trata-se de deleite inútil a partir da perspectiva do adulto, constituindo-se assim um fim em si mesmo, visto que este corpo que brinca tem razões que didática dos adultos ignoram.



Referências

ALVES, Rubem. *Play or How to Subvert the Dominant Values*. Union Seminary Quarterly Review, v. XXVI, n. 1, p. 43-57, 1970. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/romulo/FMfcgzGtwDCNfFfcWSktqMJxnRHsKdC?projector=1&messagePartId=0.1>. Acesso em: 12 set. 2023.

ALVES, Rubem. *A gestação do futuro*. Tradução de João-Francisco Duarte Júnior. Juiz de Fora, Minas Gerais: Siano, 2020, p. 8.

SILVA, Anaxsuell Fernando da. *Poética da existência: Rubem Alves, história de vida, tramas e narrativas*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: [s.n.], 2014, p. 98-99. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/948611>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BARRETO JR. Raimundo César. *Rubem Alves: o desenvolvimento de seu pensamento e a recepção do mesmo nos Estados Unidos*. Revista Reflexus, Vitória, ano VIII, n. 12, 2014/2. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/reflexus/article/view/235/389>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Rubem: quatro momentos seguidos de um devaneio*. Revista tempo e presença digital. [s.d.]. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=580&cod_boletim=30&tipo=Artigo. Acesso em: 22 jul. 2023.

CERVANTES-ORTIZ, Leopoldo. *A teologia de Rubem Alves: poesia, brincadeira e erotismo*. Tradução Eleonora Frenkel Barretto. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005, p. 11-17. (Prefácio à edição brasileira).

GOMIDE, Denise Camargo. *Rubem Alves e o pensamento educacional-liberal: aproximações*. 2004. 161 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo: Campinas, 2004, p. 118.

NUNES, Antônio Vidal. *Etapas do itinerário reflexivo de Rubem Alves: a dança da vida e dos símbolos*. In: NUNES, Antônio Vidal (org.). *O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia*. São Paulo: Paulus, 2007, p. 13-51.

REBLIN, Iuri Andréas. *Faces e fases do pensamento teológico de Rubem Alves*. Revista tempo e presença digital. 2015. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=573&cod_boletim=30&tipo=Artigo. Acesso em: 23 jul. 2023.

SANTA ANA, Julio de. *Fiel às suas origens*. In: NUNES, Antônio Vidal (org.). *O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, na educação e na poesia*. São Paulo: Paulus, 2007, p. 85-91.

WEGNER, Uwe. *Exegese do novo testamento: manual de metodologia*. 4. ed. São Leopoldo: Sinodal. São Paulo: Paulus, 2005, p. 28. Capítulo 2: tradução.

