



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA – PRAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

JOSINEIDE SILVEIRA DE OLIVEIRA

O SAGRADO COMO SEMEADOR DE ESTRATÉGIAS DO VIVER

RECIFE - PE

2012

JOSINEIDE SILVEIRA DE OLIVEIRA

O SAGRADO COMO SEMEADOR DE ESTRATÉGIAS DO VIVER

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alencar Libório

Linha de Pesquisa: Campo religioso brasileiro, cultura e sociedade.

RECIFE – PE

2012

JOSINEIDE SILVEIRA DE OLIVEIRA

O SAGRADO COMO SEMEADOR DE ESTRATÉGIAS DO VIVER

RECIFE ____/____/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Alencar Libório

Orientador

Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Xavier de Almeida

Avaliador Externo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Antônio R. S. Mota

Avaliador Interno

Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

Dedico aos mestres que não cansam do
ofício de ensinar.

AGRADECIMENTOS

Ao meu DEUS, que restaura minhas forças e me conduz por caminhos seguros.

Ao meu companheiro Silvan Ramalho, pelo apoio incondicional às minhas atividades profissionais e acadêmicas.

Ao meu orientador, professor Libório, pelo espírito de *finesse* demonstrado na arte de orientar. Sua serenidade e zelo ficarão sempre guardados num lugar especial de meus afetos.

Ao professor Gilbraz Aragão, coordenador do Mestrado em Ciências da Religião, pela presteza em todos os momentos, inclusive na estratégia de criação das turmas de bloco para atender à nossa solicitação.

Ao professor Degislando Nóbrega que, no exercício da coordenação da Pós-Graduação da UNICAP, abriu caminhos para o nosso acolhimento no Mestrado em Ciências da Religião.

À professora Maria da Conceição Xavier de Almeida, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), luz das minhas reflexões, expressão das virtudes de ousadia e generosidade que polinizam conhecimento e vida.

Ao Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM/UFRN), meu ninho de ideias e inspiração.

A Dom Jaime Vieira Rocha, pelo exemplo de humildade e perseverança no curso da empreitada do Mestrado.

À colega Maria Augusta de Sousa, por todos os momentos de partilha e amizade.

A Thiago Lucena, pelo bom humor constante e espírito cooperativo.

A Margarida Maria Knobbe, pela delicadeza na correção ortográfica deste texto.

À Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, pelo apoio institucional para a realização do curso.

Aos professores que integram a Comissão de Ensino Religioso da Secretaria de Educação do RN. São eles a inspiração desta pesquisa.

Aos professores de Ensino Religioso de todas as Diretorias Regionais de Ensino (DIREDs) do RN, pelo exemplo de dedicação e coragem com que conduzem o processo didático deste componente curricular.

Descubro, agora (...) que a esperança não pode ser evitada para sempre e que pode assaltar até aqueles que supunham estar livres dela.

Albert Camus

RESUMO

A base de referência desta dissertação é a Comissão de Ensino Religioso do estado do Rio Grande do Norte (CER-RN) nos seus 39 anos de existência. Nesse percurso, buscou-se compreender como a instituição estudada faz surgir as ressonâncias do sagrado nas entrelinhas dos eixos temáticos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). A pesquisa valeu-se de consultas a fontes documentais da Secretaria Estadual de Educação, do estudo dos subsídios produzidos pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e de entrevistas com membros da comissão. O sagrado aparece como uma dimensão humana capaz de inspirar o desabrochar de atitudes como temperança, prudência, tolerância, resistência e perseverança, sabedorias necessárias à formação do sujeito responsável.

Palavras chave: Identidade e práticas socioreligiosas. Cristianismo. Modernidade. Ensino Religioso. Sagrado. Virtudes.

RESUMEN

La base de referencia de esta tesis es la Comissão de Ensino Religioso del estado de Rio Grande do Norte (CER-RN) en sus 39 años de existencia. En el curso del trabajo, se ha buscado comprender como la institución investigada hace surgir las resonancias del sagrado ente las líneas de los ejes temáticos previstos en los Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). La investigación utilizó como referencial metodológico consultas a fuentes documentales de la Secretaria Estadual de Educação, estudio de los subsidios producidos por el Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) y entrevistas con miembros de la comisión. El sagrado aparece como una dimensión humana capaz de inspirar el florecer de actitudes como templanza, prudencia, tolerancia, resistencia y perseverancia, sabidurías necesarias a la formación del sujeto responsable.

Palabras clave: Identidad y practicas sociorreligiosas. Cristianismo. Modernidad. Enseñanza Religiosa. Sagrado. Virtudes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAC	Curso de Atualização Curricular
CE	Centro Escolar
CEB	Câmara de Educação Básica
CER	Comissão de Ensino Religioso do RN
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DIREED	Diretoria Regional de Ensino
ESER	Escola Superior de Ensino Religioso
FAFIC	Faculdade de Filosofia e de Ciências Sociais
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
ITEPAN	Instituto de Teologia Pastoral de Natal
JOC	Juventude Operária Cristã
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
NURE	Núcleo Regional de Ensino
NUREPS	Núcleos Regionais de Ensino de 1º Grau e Supletivo
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
RN	Rio Grande do Norte
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Capa da “Cartilha de Deus” vol. I
Imagem 2	Lições da “Cartilha de Deus”, p.19
Imagem 3	Lições da “Cartilha de Deus”, p.51
Imagem 4	Lições da “Cartilha de Deus”, p.61
Imagem 5	Lições da “Cartilha de Deus”, p.63
Imagem 6	Instituto de Teologia Pastoral de Natal (ITEPAN)
Imagem 7	Capa da <i>Proposta Curricular do Ensino Religioso</i>
Imagem 8	Capas dos volumes 1 e 2 do “Caderno Pedagógico de Ensino Religioso” SECD/RN
Imagem 9	III Semana de Ensino Religioso UERN-SECD, 2004
Imagem 10	I Seminário de Ensino Religioso da SEEC
Imagem 11	Capas dos volumes 1 e 2 do “Caderno Pedagógico de Ensino Religioso” (2ª versão, 2009) SECD/RN

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PRIMEIROS PASSOS DO ENSINO RELIGIOSO NO RIO GRANDE DO NORTE.....	20
2.1	DO NASCIMENTO DA PARCERIA.....	21
2.2	A CRIAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE ENSINO RELIGIOSO (ESER).....	32
2.3	PROPOSTA CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO DE 1º E 2º GRAUS DE 1994.....	34
2.4	INFLUÊNCIAS DO FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER).....	38
2.4.1	Equalização.....	43
2.4.2	Visitas aos Polos.....	46
3	O ENSINO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO.....	52
3.1	O DESPERTAR DE VIRTUDES.....	61
3.2	EIXO DAS CULTURAS E TRADIÇÕES RELIGIOSAS.....	65
3.3	EIXO DAS ESCRITURAS SAGRADAS.....	67
3.4	TEOLOGIAS.....	70
3.5	EIXO DOS RITOS.....	72
3.6	EIXO DO ETHOS.....	75
4	O SAGRADO COMO SEMEADOR DE ESTRATÉGIAS.....	78
4.1	CONHECER: O SAGRADO PELA ESCUTA.....	80
4.2	RESPEITAR: O SAGRADO PELO PRINCÍPIO DA ISONOMIA.....	82
4.3	DIALOGAR: O SAGRADO NA TENSÃO ARGUMENTATIVA.....	87
4.4	RESTITUIR: O SAGRADO NO RETORNO.....	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

Educar é um ato heroico em qualquer cultura, assevera o educador indígena Daniel Munduruku (2010). Ultrapassa a mera transmissão de informação para suscitar o despertar de potencialidades capazes de favorecer a auto-organização de saberes, a criticidade e a autoprodução de conhecimentos. É, pois, preparar indivíduos humanos a viver de modo responsável, o que consiste na construção de um ideário já proposto por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): “ensinar o ofício de viver”. Implica em colocar o indivíduo em confronto com a complexidade da humanidade, o que, no entendimento de Edgar Morin (2010), requer um enraizamento na cultura e a autoconstrução individual. “Trata-se de fortificar a aptidão a interrogar e a ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global” (MORIN, 2010, p.21).

Olhando nessa direção, percebe-se que o ser em formação não pode se dissociar das incertezas da condição humana, colocando-se constantemente as questões existenciais da identidade terráquea. “Quem sou?”. “De onde vim?”. “Para onde vou?”. A escola, como instituição sempre voltada para a lógica racional, relegou tais questões para o terreno da subjetividade e, no movimento de sucessão dos séculos, a educação religiosa foi vista como um apêndice no currículo escolar.

Vinculado à concepção de religião, o Ensino Religioso no Brasil até a metade da década de 60 do século XX ficou sob a guarda da Igreja Católica, servindo à catequese, no propósito de fazer seguidores. Na esteira dessa concepção, a 1ª Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61 admitiu o Ensino Religioso como *reeligere*, o que configura a expressão “re-escolher” na finalidade de conduzir os educandos na confirmação da fé cristã católica. As estratégias utilizadas eram aulas de religião, catequese e ensino bíblico. Era dada ênfase na salvação pessoal e no cumprimento aos sacramentos da igreja.

Na segunda metade do século XX, com a implantação da lei de reforma da educação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 5.692/71, o perfil do Ensino Religioso assumiu a proposta de uma pastoral atenta aos valores cristãos e

veiculada no entendimento do *religare*, pelo qual as pessoas devem caminhar na via da “religação” consigo mesmas, com os outros, com a natureza e com Deus. O investimento é feito, agora, na questão da ética individual e coletiva, e a escola serve como um espaço para evangelização e descoberta dos educandos de suas responsabilidades históricas de cristãos.

Os últimos anos do século XX testemunham, no Brasil, um novo contexto educacional, cuja preocupação volta-se para a formação do educando como sujeito crítico, imerso numa diversidade cultural produtora de um pluralismo religioso. Nesse caso, professores e pesquisadores do Ensino Religioso, envolvidos na atmosfera de preparação e construção do texto da nova LDB, que mais tarde será registrada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96, juntam esforços e desembainham uma luta em favor da concepção de Ensino Religioso voltado para o *religere*, que significa “reler”. Em outras palavras, uma releitura do fenômeno religioso, numa perspectiva inter-religiosa, sem hegemonia de uma só religião, mas na proposição de uma área de conhecimento detentora de seus próprios parâmetros e com tratamento didático propício à recursividade entre informação – observação – reflexão.

Os professores e pesquisadores proponentes da nova área do conhecimento agrupam-se oficialmente no ano de 1995, no Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Tal Fórum foi o marco referencial de onde partiram proposições, mudanças e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). Esse instituto, responsável por mobilizações nacionais em muitos estados da Federação, também mobiliza os professores do Rio Grande do Norte que se ocupam desse ensino.

A pesquisa que se inscreve neste trabalho trata da experiência no terreno do Ensino Religioso, ministrado na rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Norte. O primeiro projeto elaborado para servir como ponto de partida para a pesquisa no Mestrado em Ciências da Religião tinha como propósito tratar das lições de ética extraídas pelos alunos e professores do Ensino Fundamental, por meio da observação do Sagrado Ecológico. O nicho da pesquisa assentava-se às margens da Lagoa do Piató, no município de Assú-RN, prevendo-se a observação sistemática dos ciclos da natureza e a escuta dos saberes oriundos da tradição

local, em consonância com os eixos temáticos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER).

O que se pretendia era vislumbrar a natureza como operadora do Sagrado e, este, como um ordenador de condutas do homem religioso que o contempla. No entanto, como já se conhecia, a partir de Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana e Raúl Motta (2003, p.21), que o método de pesquisa é um “caminho que se experimenta seguir [...] que se dissolve no caminhar”, posto que as emergências circunstanciais vão propiciar bifurcações, os intentos ampliaram-se. O projeto foi refeito preservando a intenção de estudar a fecundidade axiológica do Sagrado, porém o nosso aporte segue por um desvio, norteado pelo faro da trajetória percorrida pela Comissão de Ensino Religioso (CER), vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte há 39 anos.

As motivações para operar na mudança de direção vieram das inúmeras conversas com professores que se dedicam à área de conhecimento do Ensino Religioso, durante as visitas às escolas da rede estadual de ensino para assessorar os docentes no que diz respeito às estratégias didáticas para o Ensino Fundamental. Nessas ocasiões, percebeu-se implícita a convicção de que conhecimento religioso origina-se no desejo humano de abarcar o mistério da transcendência sempre inacessível, indecifrável e sedutor; que se alimenta e, ao mesmo tempo, é alimentador do pensamento simbólico-mitológico-mágico, nascedouro de criatividade, invenções, esperanças e resistências.

O humano, na impossibilidade de elaborar respostas racionais às dúvidas existenciais, vai à morada dos sonhos e, munido do sagrado, desperta o *homo religiosus* que subjaz em cada sujeito. Desse modo, o sagrado é portador do mistério da transcendência, e o homem religioso diante dele enche-se de temor e sublimidade guiando-se no viver a partir da experiência da comunhão com o divino. Diz Leonardo Boff (1994, p.18): “antes de tudo está a experiência do mistério [...] somente depois vem a fé”.

As histórias das experiências humanas, no que toca a relação com o mistério da transcendência, são contadas nas diferentes tradições religiosas e estão recheadas do sagrado. São narrativas, objetos, lugares e tempos que tecem o

fenômeno religioso numa sutil trama que fascina e desafia o pensamento racional. Como todo fenômeno em fluxo contínuo, as narrativas abrem brechas, semeiam incerteza e pressupõem inacabamento, acionando nos sujeitos uma “vontade de ordem” (ALMEIDA, 2009).

Estudar a dimensão do sagrado nas entrelinhas dos eixos temáticos propostos pelos PCNER, o que consiste em concebê-lo como polifônico, multifacetado e polissêmico, constitui-se o objetivo primeiro desta pesquisa. Amplia-se o propósito de circunscrevê-lo apenas no âmbito do ecossistema da Lagoa do Piató em Assú-RN para encontrá-lo nas práticas celebrativas, nos textos sagrados, nas teologias e no ethos que configuram as culturas e tradições religiosas. Para não correr o risco de, como Ícaro, derreter as asas no primeiro raio de sol, tamanha a vastidão e profundidade da empreitada, escolheu-se acompanhar a marcha de quem já percorreu mais caminhos e cuja experiência obrigou a abrir novas veredas e tentativas sucessivas de recomeços: a Comissão de Ensino Religioso (CER) do Rio Grande do Norte.

Os capítulos que aqui se reúnem contam da habilidade e competência da CER-RN em conduzir o Ensino Religioso como um componente curricular, no compasso das exigências educativas suscitadas por cada momento histórico que lhe coube presenciar. O primeiro capítulo diz da formação da CER em 1973, como selo da parceria entre Estado e Igreja, para responder às recomendações da Lei Nacional de Reforma da Educação Brasileira nº 5.692/71. Naqueles tempos sombrios de domínio da Ditadura Militar, a lei atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de preparar espíritos dóceis ao mundo do trabalho e à concepção de progresso que paira sobre o território nacional. No entendimento dos que conduziam os destinos da educação, a contribuição pastoral advinda da Igreja parecia oportuna.

Nessa época, a Igreja do Brasil está sob a orientação do Vaticano II, em defesa da dignidade humana onde esta foi atacada. Mesmo não sendo consenso no clero brasileiro o envolvimento com as lutas sociais, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) orienta que a Igreja colabore no ofício do ensino religioso, aproveitando o espaço para tratar da ética à luz dos princípios bíblicos. A ênfase recai na salvação como conquista e dignidade humana na caminhada do povo no

mundo. Nesse contexto, a CER utiliza-se dos textos do Antigo e do Novo Testamentos para denunciar as injustiças sociais e despertar a consciência crítica dos educandos frente à realidade sociopolítica. Por esse entendimento, o sagrado manifesta-se nas narrativas bíblicas, nas quais a Palavra de Deus conjuga, na história, liberdade e justiça. Daí a abundância de subsídios postos à disposição dos professores ainda fundamentados na Bíblia como livro portador de verdade para todos os homens, independente da confissão de fé. O tempo sagrado a ser considerado é o ano litúrgico católico, baseado nos momentos fortes da vida de Cristo.

O segundo capítulo trata das mudanças ocorridas no perfil do Ensino Religioso a partir da década de 90 do século XX, quando professores e pesquisadores da citada área de conhecimento atentam para as transformações do contexto educacional, no qual gesta-se a nova Lei Nacional da Educação (LDBEN) nº 9.394/6. No ventre daquele momento concebeu-se o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), composto por intelectuais preocupados em redefinir os novos rumos do citado componente curricular, em vistas de atender as demandas da diversidade cultural e do pluralismo religioso. Os respingos dessa preocupação chegam à CER-RN, que desencadeia grande movimentação, como o Curso de Atualização Curricular (CAC) para todas as Diretorias Regionais de Ensino (DIREDs) espalhadas na jurisdição da Secretaria Estadual de Educação. Desse movimento nascem os Cadernos Pedagógicos I e II para o Ensino Religioso.

O cuidado dispensado nesses subsídios é com a diversidade religiosa do alunado. A mensagem é a de que todas as culturas e tradições religiosas elaboraram respostas diferentes para as questões existenciais, como, por exemplo, a interrogação sempre permanente sobre a “vida além-morte”. O sagrado apresenta-se no que Leonardo Boff (2002) chama de “transparência de todas as coisas”, manifesta na experiência do homem religioso, na vivência de sua confissão de fé. Nesse contexto do Ensino Religioso não cabe hierarquizar as experiências do sagrado por essa ou aquela espiritualidade.

O estudo da dimensão do sagrado possibilita pensar que virtudes podem ser cultivadas a partir das visitas reflexivas aos valores morais disseminados pelos ensinamentos das várias tradições religiosas. Argumenta-se que, de cada eixo

temático, possa-se aludir qualidades adormecidas no ser humano para construto de uma vida mais feliz, como ensaia Epicuro (341 a.C): “cuidar das coisas que trazem a felicidade, já que, estando esta presente, tudo temos, e, sem ela, tudo fazemos para alcançá-la” (EPICURO, 2002, p. 23).

O terceiro capítulo aborda o processo de amadurecimento vivido pelos professores, estudantes e pesquisadores dessa área de conhecimento. Consolidado o novo perfil, abrem-se fóruns discursivos sobre o destino desse componente curricular atento às exigências históricas, na colaboração de educar o sujeito para a cidadania planetária. É disso que fala o então secretário de Educação do RN Hudson Brandão de Araújo, ao apresentar a segunda versão dos Cadernos Pedagógicos I e II para o Ensino Religioso, elaborados pelos professores do estado, sob a coordenação da CER-RN. “Almeja-se que as aulas de Ensino Religioso sejam momentos provocativos para o pensar dos professores e alunos, contribuindo, desse modo, para a formação integral de todos” (ARAÚJO, 2009, p. 12).

Pensar a formação integral, como bem sabemos, começa como preocupação da Filosofia em tempos longínquos, com o respaldo do humanismo que não deve ser abandonado, sob pena de fazer emergir uma racionalização estéril, como adverte Edgar Morin (2010). A proposição deste capítulo é a inclusão da discussão do sagrado como um operador cognitivo para o estudo dos eixos temáticos do Ensino Religioso.

O aprendizado para o enfrentamento da frenética dialógica da condição humana de separação/contato, diálogo/fechamento, partilha/individualismo pela mediação do sagrado resulta na prontidão para a escuta, na capacidade de emitir mensagens elaboradas no ritmo da oração e na adequação dos corpos aos gestos de reverências. Da escuta, da fala, da oração, da dança e da reverência ao sagrado podem-se absorver lições éticas.

No que diz respeito ao método de construção do conhecimento que conduziu esta pesquisa, adotou-se a concepção de estratégias que permitam idas e vindas de conceitos, compreensões históricas, das diversidades de técnicas para permitir a aproximação investigativa à itinerância da Comissão de Ensino Religioso do RN (CER-RN), sem perder de vista o método, como anuncia Edgar Morin na esteira de

Adorno: “O método é também um exercício de resistência espiritual organizada, que [...] envolve um exercício permanente contra a cegueira e a rigidez geradas pelas convenções e clichês” (MORIN, 2003, p. 30).

Essa convicção do autor coaduna-se com a estratégia metodológica adotada por Michel Serres (1993) a despeito do arlequim que atravessou lugares extraordinários e, ao voltar de sua expedição, embora afirmasse não haver aprendido nada, seu corpo se encontrava tatuado com os sinais de sua itinerância. Assim também acontece com o pesquisador que se lança o desafio de compreensão de um fenômeno. No percurso da pesquisa vão sendo tatuadas as várias experiências que constituem a caminhada para a aprendizagem. À medida que o pesquisador vai cruzando territórios locais e universais, compondo paisagens textuais, vislumbrando planícies nas quais contempla com facilidade o conhecimento produzido, também depara-se com terrenos pantanosos. Por isso, precisa munir-se de cautela, fazer rápidos pousos e armar-se de uma boa dose de coragem e audácia para tecer estratégias. Algumas, ampliando possibilidades; outras, construindo desvios e, outras ainda, recomeçando.

O ânimo desta pesquisa veio das vias de aproximação utilizadas para compreender a história da CER-RN. Foram consultadas as fontes documentais da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (CEEC-RN); subsídios produzidos pelo FONAPER e pela CER-RN; entrevistas com quatro membros da Comissão; conversas com os professores nos encontros de formação promovidos nas DIREDs, no decorrer do ano de 2011.

Os principais interlocutores teóricos deste trabalho são André Comte-Sponville, Benedictus Spinoza, Edgar Morin, Maria da Conceição Xavier de Almeida, José Severino Croatto, Leonardo Boff, Lílian Blanck de Oliveira e Sérgio Junqueira.

2 PRIMEIROS PASSOS DO ENSINO RELIGIOSO NO RIO GRANDE DO NORTE

Este capítulo trata dos caminhos percorridos pelo Ensino Religioso no estado do Rio Grande do Norte no período de 1973, quando a Secretaria Estadual de Educação sela parceria com a Igreja Católica para a institucionalização desse ensino nas escolas da rede pública, até o ano 2000, quando são lançados os Cadernos Pedagógicos I e II do Ensino Religioso. Esse é um tempo de significativas mudanças no fazer pedagógico do Ensino Religioso no RN, embora a parceria Igreja/Estado ainda resista e será apresentada nos capítulos que se seguem. Os 27 anos dos quais nos ocupamos agora retratam os primeiros investimentos da Comissão Estadual de Ensino Religioso, com vistas à formação crítica e responsável.

A produção dos Cadernos Pedagógicos pelos professores do RN atesta a fisionomia do Ensino Religioso atento à diversidade religiosa e ao pluralismo de ideias que começa a florescer na instituição escolar, resultante da consciência dos docentes da diferença entre Ensino Religioso e Catequese. O primeiro tem como elemento problematizador o fenômeno religioso nas várias dimensões e multiplicidade de relações. Portanto, carece de uma abordagem pedagógica complexa, cujo diálogo dos saberes ultrapassa a concepção teológica para colocá-lo na mira de outras ciências, considerando o alerta de Mircea Eliade (1993, p. 1): “não há fenômeno único e exclusivamente religioso. Sendo a religião uma coisa humana, é também de fato, uma coisa social, linguística e econômica, pois não podemos conceber o homem para além da linguagem e da vida coletiva”. Nesse aspecto reside uma característica fundamental do fenômeno religioso: a dimensão do sagrado. Por vezes circunscrita à esfera das religiões, tal dimensão ultrapassa esses domínios para inundar outras esferas da vida social, de modo a retroagir no comportamento dos indivíduos e intervir na organização da sociedade.

A catequese, por sua vez, é uma atividade própria das comunidades religiosas e tem no cultivo da doutrina sua principal orientação. Alicerça-se na vivência da fé a partir dos ensinamentos de uma confissão religiosa. No que toca à

dimensão do sagrado, restringe-se à mística de religação do homem ao divino sob a condução da fé professada pela tradição religiosa.

No início da década de 70 do século passado, a Igreja Católica e a Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte construíram frutífera parceria. Muitos são os eventos realizados e os projetos produzidos, demonstrando visível empenho conjunto na formação de professores. A aproximação entre as duas instituições resultou na evidência de uma catequese escolar, posto que os conteúdos trabalhados afinam-se com as exigências do ano litúrgico da Igreja Católica, como, por exemplo, reflexões sobre a quaresma, o mês de Maria, o mês da Bíblia, entre outros.

Nos fins da década de 1990, as duas instituições redefinem seus papéis. Exigências históricas colocam-se no sentido de reafirmar o investimento da Igreja na catequese, cujo lugar é a comunidade de fé no âmbito das paróquias. O Estado confirma os princípios norteadores da educação nacional que incluem o Ensino Religioso como parte integrante da formação do cidadão e deve ser assumido nas escolas como uma das áreas de conhecimento. Tem continuidade o bom relacionamento, uma vez que a Igreja do Rio Grande do Norte acata as orientações da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e demais documentos da Igreja; e a Secretaria Estadual de Educação afina-se também com as recomendações do Fórum Nacional de Educação Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

2.1 DO NASCIMENTO DA PARCERIA

O ano é 1973 e está em vigor a Lei Nacional de Educação Brasileira nº 5.692/71, que privilegia disciplinas mais técnicas e instrumentais e a preparação para o mercado de trabalho. “Matérias” como Educação Artística e Educação Física preparam mãos e corpos para o trabalho, já que o país vive um clima de crença nos ideários de progresso. São muitas as empresas multinacionais que chegam ao Brasil exigindo mão de obra hábil e barata.

Art. 1º - O Ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 7º - Será obrigatória inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo Único – O Ensino Religioso de matrícula facultativa construirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus. (BRASIL, 1971).

No estado do Rio Grande do Norte, descobrem-se os potenciais do petróleo e da barrilha e, com tais descobertas, assevera-se que a escola deve preparar indivíduos para ingressarem nas jornadas de trabalho que viriam a ser oferecidas pelas grandes empresas que passariam a explorar as reservas potiguares. Os componentes curriculares de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Ensino Religioso têm a tarefa de formar cidadãos dóceis ao regime político vigente e às novas condições socioeconômicas.

Cumprindo essa determinação legal, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, nas pessoas do secretário, Dr. Dalton Melo, e da responsável pelo ensino de 1º grau, professora Neire Sá, convidam o padre Lucas Batista Neto e a professora Maria Augusta para cuidarem do Ensino Religioso. No citado ano de 1973, a Secretaria de Educação era organizada institucionalmente em três Núcleos Regionais de Ensino de 1º grau e Supletivo, NUREPS, que se fixavam nas cidades de Natal, Mossoró e Caicó. O Núcleo de Natal, coordenado pela professora Avanir Policarpo, apresenta ao padre Lucas e à professora Maria Augusta sete professoras que já trabalhavam o Ensino Religioso de modo assistemático, visto que essa matéria era oferecida nas escolas como “ensino de religião”, assumido por voluntários, cujo interesse era a catequese como permitia a legislação vigente. Nesse caso, a Educação Religiosa deveria ser ministrada apenas por professores indicados pela autoridade religiosa local.

A Secretaria Estadual de Educação entende a importância do Ensino Religioso no contexto sociopolítico do RN e atribui à nova comissão o cuidado desse ensino, sob a regulamentação da resolução de nº. 03/76 disposta em nove artigos que tratam da matrícula dos alunos e seleção de professores, em consonância com os interesses das autoridades eclesiásticas.

Art. 08 – As disposições da presente Resolução serão implantadas gradualmente, atendendo à conveniência das escolas, dos interesses das autoridades religiosas e a disponibilidade de recursos. (SECD/RN, 1976).

Conforme a professora Maria Augusta, esse ensino tornou-se bastante dinâmico. Embora as sete professoras fossem designadas porque “já estavam cansadas e em vias de aposentar-se. Dedicam seus últimos tempos de serviço ao Ensino Religioso, com grande envolvimento e realizam um trabalho significativo” (SOUZA, 2011). É oportuno lembrar que a direção da Comissão de Ensino Religioso está sob a responsabilidade do padre Lucas Batista Neto, que segue as orientações da CNBB no que se refere à Catequese Sistemática nas escolas de 1º grau para alunos de 1ª a 4ª série. De acordo com o Documento nº 14/76 da CNBB, que versa sobre a educação religiosa nas escolas, o trabalho no estado do RN objetiva:

– Aprofundar a fé e o sentimento religioso dos Diretores e supervisores dando condições de atuarem na comunidade estudantil, fundamentando-se no Evangelho e tentando adaptá-lo à nossa realidade.

– Oportunizar o homem a descobrir-se como pessoa, imagem e semelhança de Deus, e incentivá-lo à vivência da solidariedade. (CNBB, 1976).

É sob a égide desses princípios que a Arquidiocese de Natal e as Dioceses de Mossoró e Caicó juntam-se aos Núcleos Regionais de Ensino de 1º grau e Supletivo (NUREPS) para fertilizar o terreno da fé católica e, simultaneamente, descentralizar o atendimento da Secretaria de Educação, de modo a chegar mais próximo às escolas no interior do estado.

Cada NUREPS constitui sua equipe de Ensino Religioso, que tem a coordenação da Comissão Central com sede no Instituto de Teologia Pastoral de Natal (ITEPAN), fundado em 1971 para ser um centro de formação pastoral destinado a leigos da Arquidiocese de Natal. A comissão central promove grandes encontros entre diretores, supervisores, professores e as Comissões do Ensino Religioso, sob a orientação do padre Lucas e da professora Maria Augusta. Sucedem-se grandes celebrações nas escolas da rede pública, por ocasião dos rituais de Primeira Eucaristia e Crisma, que reúnem toda a comunidade escolar tanto na capital quanto no interior. Vale lembrar que a parceria Estado e Igreja, no que toca ao Ensino Religioso, consta no documento da CNBB nº. 14, que também registra as metas traçadas por outros estados da Federação. Para a província do RN são estabelecidas as seguintes metas a serem atingidas a curto prazo.

- Manter contato com o ITEPAN (Instituto de Teologia Pastoral Natal) para maior eficácia do plano de execução.
- Elaborar planos de unidade (bimestral) para centralizar e nortear o trabalho desenvolvido em sala de aula.
- Acompanhar os trabalhos desenvolvidos nas escolas, avaliar e dar sugestões.
- Desenvolver a Catequese ambiental, integrando a formação religiosa com as demais disciplinas.
- Avaliar o trabalho desenvolvido pelo SER (Serviço Educacional Religioso). (CNBB, 1976, p.165-166).

Do lado da Secretaria Estadual de Educação reforça-se a convicção de que é preciso chegar mais perto das escolas e redimensionar os Núcleos Regionais, distribuindo-os nas principais regiões do estado. Em 1976, o então secretário, professor João Faustino Ferreira Neto, constitui 12 Núcleos Regionais de Ensino (NURES) nas cidades de Natal, Mossoró, Caicó, João Câmara, Angicos, Assú, Macau, Santa Cruz, Umarizal, Apodi, Currais Novos e Pau dos Ferros. Em todos os Núcleos foram designados professores da própria jurisdição para trabalhar com o

Ensino Religioso; porém, observando sempre o parágrafo 2º do Art. 4º da Resolução nº. 03/76 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte: “A autoridade religiosa remeterá à Secretaria de Educação e Cultura a relação dos autorizados, bem como a dos que tiveram cancelada essa autorização”.

Por autoridade religiosa era entendida a pessoa do padre ou do leigo engajado na pastoral da cidade onde localiza-se a escola, ou a pessoa do bispo no caso das dioceses. Os nomes dos professores eram encaminhados à comissão central da Secretaria de Educação, onde eram homologados. É forçoso repetir que a Comissão Estadual de Ensino Religioso é composta de membros que pertencem, em sua maioria, simultaneamente, às pastorais e ao quadro de recursos humanos da Secretaria de Educação. Por esse motivo estão em sintonia com as orientações das duas instituições.

Os subsídios elaborados para serem utilizados em sala de aula são chancelados ao mesmo tempo pelo arcebispo Dom Nivaldo Monte (gestão de 1967 a 1988) e pelo então secretário estadual de Educação, professor Luiz Eduardo Carneiro (gestão de 1980 a 1983).

Em 1984, é lançada a “Cartilha de Deus” a qual, no entendimento da Comissão, das autoridades da Educação e da Igreja, adequa-se perfeitamente aos objetivos de cada instituição. Nesse momento, dirige a pasta de Educação do RN o professor Luiz Eduardo Carneiro, que atribui a essa cartilha significativa importância.

O secretário escreve no Prefácio da “Cartilha de Deus”, elaborada pela Comissão de Ensino Religioso:

(...) parece sumamente útil entregar nas mãos do Professor de Ensino Religioso da Rede Oficial de Ensino do Estado este texto-aula, que deve difundir a palavra de Deus, para um conhecimento mais profundo da pessoa e da mensagem salvadora de Jesus Cristo [...]. Estamos persuadidos que a Pedagogia de Deus, conforme Ele se manifesta dentro deste processo salvador da história, vem nos ajudar a resolver todos estes problemas de crises e tensões para o bem de toda a humanidade. (CARNEIRO, 1981, p. 9).

Imagem 1 – Capa da “Cartilha de Deus” vol. I



Fonte: Arquivo pessoal.

Por sua vez, o arcebispo, na Apresentação do citado documento, afirma: “Sendo a catequese a ação prioritária da Igreja no Brasil, torna-se este subsídio um instrumento de reflexão para as aulas de educação da fé e deseja ser uma resposta a tantos pedidos” (MONTE, 1981, p. 7).

Observa-se que secretário e arcebispo estão imbuídos do propósito de colocar o Ensino Religioso a serviço de evangelização. O professor Luiz Eduardo frisa a necessidade de “difundir” a palavra de Deus. É a convicção de que o homem precisa religar-se à pessoa de Jesus Cristo para superar as agruras de um tempo em que as estruturas sociais são inquiridas em nome da “Ordem e do progresso”, enquanto são impostas ao povo brasileiro de 1964 a 1985 as ordens do silêncio e do medo.

Já o arcebispo entende o espaço concedido pelo estado como de suma importância para a ação da igreja que, nesse momento histórico, tem a missão de

preservar as poucas reservas de liberdade no país. O espaço da sala de aula, embora vigiado pela ditadura militar, passa a ser a possibilidade do despertar da consciência crítica, visto que as outras instituições democráticas estão emudecidas. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) defende que

O Ensino Religioso, dentro do contexto escolar, visa evangelizar a educação que é chamada a fazer o ser Humano passar da consciência ingênua para a consciência crítica da realidade na qual está imerso, e pela qual está condicionado e onde necessita construir o Reino de Deus, já presente no aqui e agora de cada pessoa e comunidade humana! (CNBB, 1987, p. 14).

A CNBB está em sintonia com a concepção de Ensino Religioso expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71, quando recomenda um exercício didático fomentador de atitudes solidárias entre as pessoas. Entretanto, supera a obediência ao Estado, impelindo esse componente curricular à atenção às orientações da Igreja que advêm do Concílio Vaticano II (1962-1965). A Igreja pós-conciliar sugere que os cristãos aprendam a defender “a dignidade da pessoa humana, sua inviolabilidade, sua consciência, sua liberdade” (LIBANIO, 2002, p. 67).

No Brasil, quando as instituições democráticas são atacadas, resta à Igreja cuidar da “dignidade da pessoa humana”, denunciando as injustiças e todas as situações de pobreza e morte. Vale lembrar que, mesmo sendo uma orientação do Vaticano II e das Conferências Episcopais da América Latina, não há uma unanimidade na compreensão do papel da Igreja. Na América Latina, vive-se o clima de enfrentamento de concepções entre uma ala do clero mais afeita em manter as tradições doutrinárias e outra ala sensível aos problemas de caráter social.

No estado do Rio Grande do Norte, as pegadas deixadas pelos jovens de Ação Católica nas décadas de 1950 e 1960, pelo Movimento de Natal (década de 1960) e pelo Movimento de Educação de Base (MEB) (décadas de 1960 e 1970) impulsionavam as ações pastorais, dentre elas, a catequese. O ideário de uma Igreja propositiva à educação, como possibilidade de impulsionar mudanças sociais, ecoava no clero e demais agentes de pastoral do RN. Entre eles, o padre Lucas Batista Neto, um verdadeiro *coélet* potiguar no que toca à relação estado e Igreja. *Coélet* é um termo que vem do hebraico *kohélet* e pode ser utilizado para designar

uma pessoa que reúne a comunidade para ensinar ou colher relatos de experiência para sistematizar em forma de sabedoria. A expressão tem ligação com o livro poético e sapiencial de Eclesiastes, do Antigo Testamento da Bíblia Sagrada Judaico-Cristã. O texto bíblico ensina que, diante das grandes dificuldades, a única saída é a sabedoria adquirida no conhecimento de Deus como Senhor Absoluto da história e sempre ao lado do povo que sofre injustiça.

Na vivência do ensinamento bíblico, Lucas Batista Neto ainda no diaconato, e, depois como padre, teve contato com jovens e crianças pobres que não tinham acesso à escola no município de Pendências e em outras cidades da região do Vale do Assú-RN. Lutou pela criação de escolas naquela região, sendo professor do Ginásio Monsenhor Honório na cidade de Pendências, onde foi pároco da Igreja de São João Batista, paróquia local. Incentivou professores que só tinham como formação o primário e o ginásio a cursarem o Magistério na cidade de Macau.

O espírito de grande educador acompanhou o sacerdote Lucas Batista Neto quando designado para trabalhar em Natal, na catedral. Trouxe consigo o desejo de ensinar o que aprendera com a experiência pastoral em terras que, não obstante a riqueza do solo, vive o desequilíbrio climático seca/enchentes. Onde não havia hospitais nem postos de saúde e povo entregue à própria sorte recorre ao padre como o único emissário de boa-nova. Firme no cumprimento das recomendações da Encíclica *Mater et Magistra* (1961), na qual, pela primeira vez, João XXIII anuncia o método “VER-JULGAR-AGIR” como estratégia de compreensão da realidade e encorajamento dos cristãos em busca de transformações sociais, o jovem padre Lucas investe numa catequese que chegue aos jovens que estão nas escolas ou fora delas, com o objetivo de “educar para mudar”.

Juntamente com a professora Maria Augusta e outros professores e catequistas, deslocam-se por todo o estado do RN como “incendiários” de ideias de esperança em dias melhores. Juntam Catequese e Ensino Religioso num momento de aprendizado da vida à luz da Palavra de Deus e põem em prática a recomendação papal de ver a realidade, ser capaz de julgá-la a partir do exemplo bíblico e depois tornar-se agente transformador. Assim, a esperança só pode ser cultivada pelo esforço contínuo da luta por dias melhores que começa no despertar da consciência.

O método VER–JULGAR–AGIR foi sugerido ao papa João XXIII pelo cardeal belga Joseph Cardijn, quando preparou um dossiê dando sugestões para a encíclica papal *Mater Magistra*. O citado cardeal havia compreendido em seu trabalho com a Juventude Operária Cristã (JOC) que cidadania e vivência do evangelho coincidem quando o cristão é instigado a assumir o papel de agente transformador, nos moldes da mensagem de Jesus Cristo. Para tanto, a consciência religiosa deve coincidir com a consciência política. João XXIII, ao indicar na *Mater Magistra* as estratégias de evangelização, propõe que todos os cristãos possam ser ensinados a interpretar a palavra e a praticar o ensinamento. Seguindo esse princípio, o padre Lucas com sua equipe decide anunciar o Evangelho à maior quantidade possível de jovens, utilizando o método proposto pela *Mater Magistra* e ratificado pelo Concílio Vaticano II:

(...) o Sínodo Vaticano exorta a todos, principalmente aos que exercem a missão de educador, que se esmerem por formar homens que acatem a ordem moral, obedeçam a legítima autoridade e sejam amantes da liberdade autêntica; homens que, por reflexão pessoal própria, julguem os assuntos à luz da verdade, organizem suas atividades com senso de responsabilidade. (Compêndio Vaticano II. 1558).

Vejamos alguns temas refletidos a partir das aulas de Ensino Religioso propostas pela “Cartilha de Deus”. Observemos que todas as aulas têm como objetivo começar discutindo sobre problemas do cotidiano dos alunos para aprofundar as causas de desigualdades sociais. Em seguida, busca-se a analogia com o texto bíblico. A conclusão da aula é sempre convidativa à tomada de posição dos alunos diante daquele desafio. A implantação do método VER-JULGAR-AGIR no processo de aprendizagem do Ensino Religioso cativou muitos professores, alguns de outras Igrejas cristãs e até de outras confissões religiosas. Assegura a professora da cidade de Mossoró-RN Maria do Socorro Gurgel que “os evangélicos eram excelentes professores, pois conheciam bem as passagens bíblicas e, por isso, tinham facilidade em adequá-las às reflexões sobre a realidade” (GURGEL, 2012).

Imagem 2 – Lições da “Cartilha de Deus”, p.19

1ª. Aula - Da 1ª. a 3ª. Série do 1º. Grau

OBJETIVO

Situar o Homem dentro do Plano Criador de Deus.

OBSERVANDO



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 3 – Lições da “Cartilha de Deus”, p.51

5ª Aula - 4ª. Série do 1º. Grau

OBJETIVO

Identificar na Comunidade humana as experiências de libertação vividas pelo povo como sinais de Igreja.

OBSERVANDO



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 4 – Lições da “Cartilha de Deus”, p.61

2ª. Aula - Da 5ª. a 8ª. Série do 1º. Grau

OBJETIVO

Observar os principais problemas de saúde que atingem às famílias, descobrindo as causas e relacionando as conseqüências com a felicidade dos pais e dos filhos.

OBSERVANDO



Fonte: Arquivo pessoal.

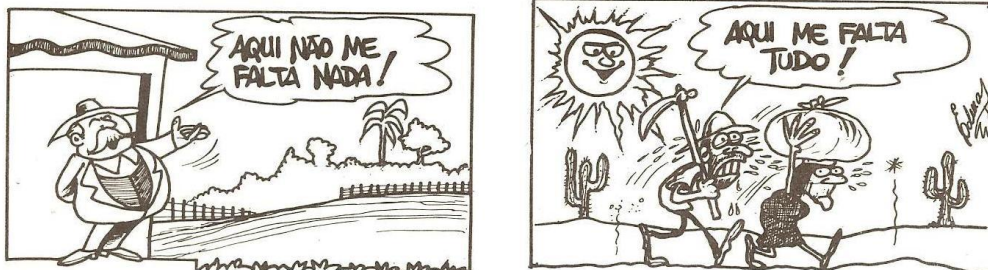
Imagem 5 – Lições da “Cartilha de Deus”, p.63

1ª. Aula - Da 5ª. a 8ª. Série do 1º. Grau

OBJETIVO

— Oportunizar os jovens de uma conscientização sobre às situações globais de dominação e injustiças.

OBSERVANDO



Fonte: Arquivo pessoal.

O êxito dessa proposta de ensino consiste no fato de que alunos e professores se reconhecem nas questões abordadas. Em meio ao discurso de desenvolvimento e bem-estar que veicula nos outros materiais didáticos e nos meios de comunicação, a “Cartilha de Deus” fala de uma realidade dura e injusta que castiga e oprime a comunidade na qual a escola está inserida. De acordo com o monsenhor Lucas, naquela época toda rede estadual de ensino estava envolvida nessa proposta educativa.

2.2 A CRIAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE ENSINO RELIGIOSO (ESER)

Com a afirmação do Ensino Religioso como um dos componentes curriculares na escola, fez-se necessária a ampliação do quadro de professores para o citado componente. A Comissão Episcopal de Pastoral da CNBB aponta as diretrizes para a escolha do professor de Ensino Religioso:

O cargo de “professor ou especialista de religião” só pode ser entregue a pessoas realmente competentes (quanto à doutrina e à metodologia) e também convictas de que sua missão não é apenas “ensinar”, mas “transmitir vida”. (CNBB, 1976, p. 237).

Partindo dessa concepção, a Comissão buscou atender tal recomendação criando a Escola Superior de Ensino Religioso (ESER), em 27 de agosto de 1977. Em princípio, destinada exclusivamente à formação do professor de 1º grau, depois o projeto amplia-se, estendendo-se também à formação de Agentes de Pastorais. Regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, através do Parecer nº 011/88 e pela Portaria nº 520/88, o curso equivale a uma licenciatura plena com carga horária de 2.400 horas e 160 créditos. Conforme destaca o Parecer de regulamentação, essa escola tem por finalidades:

- a) Formar professores de religião para as escolas oficiais e particulares do Estado;

- b) Fornecer elementos para uma leitura teológica da realidade dos leigos engajados nos trabalhos paroquiais;
- c) Promover o aprofundamento da fé;
- d) Promover pesquisas teológico-pastorais. (CEE/RN, 1988).

Mais uma vez é confirmada a parceria Estado-Igreja. Por um lado, a ESER é sediada em Natal e fica sob a responsabilidade do Instituto de Teologia Pastoral de Natal (ITEPAN), vinculado à Arquidiocese de Natal, cuja finalidade é formar Agentes de Pastoral, especialmente catequistas.

Imagem 6 – Instituto de Teologia Pastoral de Natal (ITEPAN)



Fonte: Arquivo pessoal

Por outro lado, os professores das disciplinas são, em sua maioria, cedidos pelo estado por meio de convênio entre as duas instituições. A outra parte dos mestres era paga pela mantenedora da escola, a Fundação Juventude Feminina Católica de Natal, que também é mantenedora do ITEPAN. Dos alunos da ESER é

cobrada uma mensalidade simbólica administrada pela Fundação. Os diretores da ESER são indicados pelo arcebispo, em geral, eram padres ou freiras, e mantêm o duplo objetivo: formar, simultaneamente, professores das escolas públicas e privadas, bem como Agentes de Pastoris para as paróquias.

A demanda ampliou-se a ponto de, em 1989, expandir-se para o interior do estado, atingindo cinco Núcleos Avançados nas cidades de São Paulo do Potengi, Ceará Mirim, Santa Cruz, Nova Cruz e Macau. Os três últimos núcleos funcionavam nas dependências dos campi avançados da Universidade Federal do Rio Grande do Norte nas respectivas cidades.

Afirma a professora Maria do Socorro Oliveira:

Nos primeiros anos de funcionamento, não havia exame de seleção para ingressar na ESER. A única exigência era a conclusão do 2º grau e uma carta de apresentação fornecida por autoridade religiosa, assegurando o engajamento pastoral do indivíduo. Anos depois, além de apresentar a carta de recomendação no ato da matrícula, o candidato deveria passar pelo vestibular, sendo submetido a provas de Redação e Língua Portuguesa, Conhecimentos Gerais e Conhecimentos Bíblicos e Teológicos. (OLIVEIRA, 1999, p. 17).

No ano 2000, a ESER enfrenta grandes problemas financeiros e nessa mesma época são extintos os Núcleos do interior do estado. A procura pelo vestibular da escola é reduzida, pois o curso não é reconhecido como de nível superior. Não obstante o Parecer 011/88 do Conselho Estadual de Educação e a Portaria 520/88 publicada no Diário Oficial de 14/12/1988, os portadores de diploma da ESER têm dificuldade de adquirir benefícios salariais, resultando em demorados processos administrativos.

2.3 PROPOSTA CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO DE 1º E 2º GRAUS DE 1994

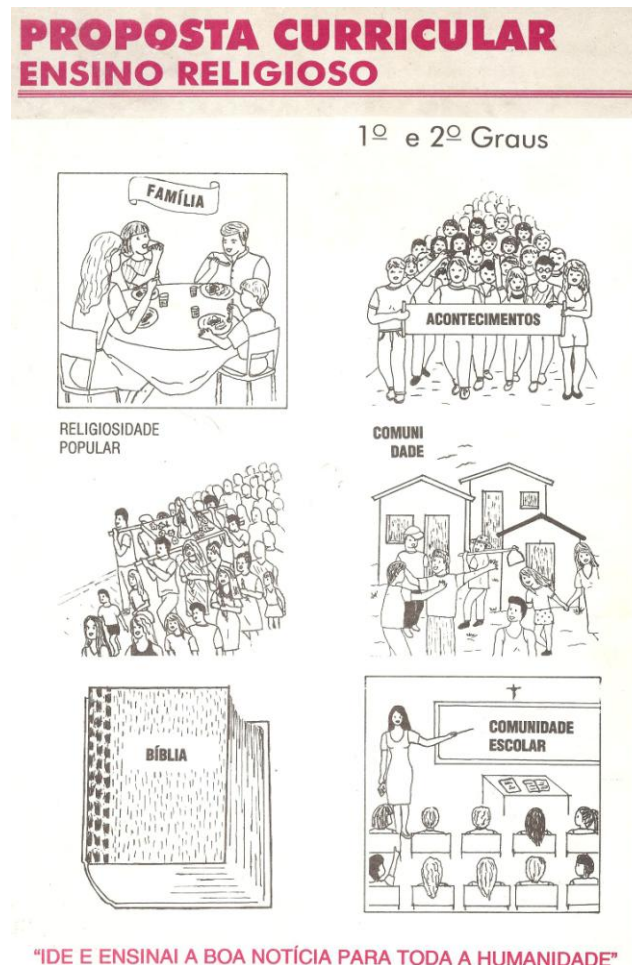
Paralelo ao trabalho de formação de professores feito pela ESER, a Comissão de Ensino da Religião do RN continua o trabalho de formação continuada junto aos docentes nas escolas públicas. A exigência de descentralização das

decisões administrativas do órgão central da Secretaria Estadual de Educação para os NURES, e a facilidade do padre Lucas e sua equipe para chegar ao interior do estado, pela via da comunicação com as paróquias, fez com que fossem criados em algumas cidades polos de funcionamento das chamadas “Escolas da Fé”, em 1992.

A diferença entre as Escolas da Fé e os Núcleos de ensino da ESER é que as escolas eram abertas a qualquer pessoa que desejasse estudar a Bíblia com o objetivo de implementar o método VER–JULGAR–AGIR. Para isso, não era necessário o pré-requisito do certificado de nenhum grau de escolaridade, já que, além de destinar-se a professores, também acolhia catequistas e demais agentes de pastorais. Os municípios que sediavam os polos da Escola da Fé eram: Natal, Macau, Caicó, Apodi e Pau dos Ferros. Tais escolas tinham a supervisão da Comissão Central de Ensino Religioso, o acompanhamento das equipes pedagógicas dos NURES locais e o apoio das dioceses através das paróquias.

Em 1994 foi lançada a PROPOSTA CURRICULAR para o ensino de 1º e 2º graus, com o objetivo de ir além do 1º grau e investir também no ensino de 2º grau, por alegar que “é impossível pensar no verdadeiro desenvolvimento das potencialidades humanas esquecendo a dimensão transcendental do homem” (ITEPAN, 1994, p. 3).

Imagem 7 – Capa da *Proposta Curricular do Ensino Religioso*



Fonte: Arquivo pessoal.

Por meio desse documento, o Ensino Religioso distingue-se de catequese, pois “a linguagem deve atender ao pluralismo religioso existente nas escolas, onde todos sintam-se acolhidos e motivados a participarem do processo educativo libertador proposto por Jesus Cristo” (ITEPAN, 1994, p. 5).

Não obstante a preocupação com o pluralismo religioso nas escolas, a citada proposta mantém-se fiel ao apelo cristão de evangelizar, no qual o principal instrumento norteador é a Bíblia, como indica o objetivo geral inscrito no documento:

Proporcionar condições de uma reflexão do Ensino Religioso no Rio Grande do Norte através de sugestões de conteúdos, metodologia e

linguagem, à luz da Palavra de Deus, favorecendo uma vivência religiosa na comunidade escolar. (ITEPAN, 1994, p. 1).

A proposta lembra que o citado componente curricular é uma exigência da Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210 § 1º: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui-se disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). Da Constituição Estadual do RN, Artigo 137 § 1º: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino de primeiro e segundo graus” (RN, 1989), e ainda da Resolução nº 03/76 (SECD/RN, 1976), que estabelece as normas de funcionamento do citado componente curricular.

Diz a proposta que o Ensino Religioso deve educar para o diálogo e a convivência fraterna entre os indivíduos e os grupos que constituem a comunidade. Os temas propostos para o 1º grau menor (de 1ª à 4ª séries) são: os tempos do ano litúrgico, nos quais celebram-se momentos fortes de vida da Igreja Católica; a família e a sociedade. Para o 1º grau maior, de 5ª à 8ª séries, os mesmos temas são colocados na perspectiva do cultivo de valores éticos que ensejam a dignidade humana. Já para o 2º grau (do 1º ao 3º anos), a ênfase recai sobre a política, vocação profissional e problemas que afetam o comportamento do jovem, como: drogas, violência sexual, homossexualismo, pobreza, miséria... A sistemática de ensino persiste na orientação do método VER-JULGAR-AGIR acrescido do CELEBRAR, uma vez que, associadas ao ensino, as práticas celebrativas das Igrejas cristãs continuam muito frequentes no universo da escola.

As estratégias de ensino do celebrativo e, por extensão, do festivo proporcionam uma prática interdisciplinar dentro da escola, propiciadora do diálogo entre os agentes pedagógicos e a comunidade. Segundo o monsenhor Lucas, em entrevista: “Quando chegávamos às cidades, toda a escola envolvia-se. Os professores se reuniam conosco. Mais tarde vinham os pais dos alunos e terminava numa grande celebração” (LUCAS NETO, 2011). Nesse espírito, a Comissão percorria todo o estado visitando a sede dos NURES e as cidades vizinhas. Nessa empreitada, envolvia-se a Secretaria Estadual de Educação, cedendo infraestrutura de transporte, material didático e espaço das escolas, a Arquidiocese de Natal e as

Dioceses de Mossoró e Caicó, apoiando as atividades conforme a necessidade de cada situação.

O processo avaliativo previsto no método acima referido considera a participação, o desempenho e o envolvimento dos educandos nas atividades sem a atribuição de notas, atendendo ao § 1º do Art. 2º da Resolução 03/76 em vigência: “O ensino religioso, por ser de matrícula facultativa, não será considerado na apuração do rendimento para fins de promoção” (SECD/RN, 1976). Vale, portanto, observar a capacidade reflexiva, a competência para apurar critérios de julgamento dos acontecimentos à luz do texto bíblico e a condição de traçar estratégias de ação diante das exigências da realidade.

Esse trabalho continua intenso até metade da década de 1990, quando novas discussões sobre a educação brasileira são postas em evidência. Do Ensino Religioso são exigidas outras competências, como o respeito à diversidade religiosa e a atenção aos direitos das minorias. Trata-se de dar oportunidade de voz, em sala de aula, a outras instituições e não apenas às Igrejas cristãs.

2.4 INFLUÊNCIAS DO FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER)

Na primavera de 1995, nascia, em Florianópolis-SC, a instituição de maior luta por um Ensino Religioso atento à diversidade religiosa brasileira; comprometido com uma pedagogia do diálogo inter-religioso e intercultural; capaz de apresentar-se à escola como portador do conhecimento religioso e riqueza espiritual acumulada pela humanidade, que deve estar disponível a todos os alunos, sem distinção de credo. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), instalado nesse evento, entende que a condução desse ensino deve ser laica e garantida pelo Estado brasileiro com todas as prerrogativas dadas aos outros conhecimentos tratados na escola. O FONAPER constitui-se como um útero no qual serão gestados, durante o ano de 1996, muitos documentos e subsídios incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), que é proposto em caráter de urgência para servir de norte ao novo jeito de ser da disciplina. Esse

Fórum nasce e cresce rapidamente no acompanhamento da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.394/96.

Um grupo de educadores representantes de várias igrejas e representações do poder político estavam presentes na instalação do FONAPER. Dentre eles, uma representação da Comissão do Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação, na pessoa da professora Maria Augusta, que participa da marcha construtiva do texto dos PCNER e também da luta política pela inclusão dos Parâmetros no rol de todos os demais destinados à Educação Básica.

O ano de 1997 requer do FONAPER grande empenho para adequação do Art. 33 da LDBEN 9.394/96 que tratava o Ensino Religioso “como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos” (BRASIL, 1996). O FONAPER entendia que essa redação favorecia a continuidade do entendimento de que esse componente curricular deveria receber tratamento diferente, e um desses tratamentos residia no fato de que, se não tivesse “ônus” para o estado, a figura do professor continuaria vinculada às igrejas. O resultado dessa luta culminou na alteração do artigo pela Lei 9.475/97, determinando nova redação.

Art. 33 O ensino religioso de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais da escola pública de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religioso do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1997).

É importante atentar para a recomendação do respeito à diversidade, a proibição do proselitismo para prevenir contra a hegemonia de uma religião e conceder ao educando a oportunidade de nutrir sua espiritualidade, mas, ao mesmo tempo, desprender esforços na observância do princípio ético da alteridade que consiste no reconhecimento de outras manifestações religiosas, sem menosprezo pelos diferentes preceitos.

Essa exigência requer do professor competência para tratar da diversidade religiosa e do pluralismo de ideias. Cabe aos sistemas de ensino, e não mais às Igrejas, indicar os conteúdos curriculares. Esse é um momento da educação

brasileira em que a noção de currículo escolar passa a ser discutida em função da análise social e política. É hora da pergunta: “a quem serve esta ou aquela organização curricular?”. Ou, ainda: “os conteúdos ministrados em sala de aula reforçam que habilidades e competências no educando?”. Roberto Sidnei Macedo (2007, p. 42) confirma que “o currículo passa a ser considerado um texto político, ético, estético e cultural, vivido na tensão das relações de interesse educativo protagonizado pelos diferentes atores sociais”. Desse modo, há um enfraquecimento da influência das Igrejas, já que o § 1º do citado art. 33 recomenda: “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” (BRASIL, 1996).

A organização dos conteúdos é de responsabilidade da equipe técnica da escola e do professor da disciplina. A ordem é, mais uma vez, descentralizar as decisões para melhor alcançar as necessidades do alunado no cotidiano. Na perseguição desses objetivos, o sistema de ensino da Rede Estadual de Educação passou por grandes transformações na segunda metade da década de 1990. A divisão das jurisdições de ensino, antes divididas em NURES, passou a ser distribuída por Centros Escolares, num total de 60 unidades. Desses, 11 localizados em Natal e o restante nas cidades do interior do estado: Acari, Alexandria, Angicos, Antônio Martins, Apodi, Areia Branca, Assú, Canguaretama, Campo Grande, Caraúbas, Caicó, Ceará-Mirim, Coronel Ezequiel, Currais Novos, Florânia, Goianinha, Itaú, Jardim do Seridó, João Câmara, Lages, Luiz Gomes, Macau, Mossoró (3 unidades), Nova Cruz, Parnamirim, Parelhas, Patu, Pendências, Pau dos Ferros, Poço Branco, Rafael Fernandes, Santa Cruz (2 unidades), Santo Antônio, São Gonçalo do Amarante, São João do Sabugi, São José de Campestre, São Miguel, São Paulo do Potengi, São Tomé, Serrinha, Timbaúba dos Batistas, Tangará, Touros, Umarizal e Vera Cruz.

O novo mapa jurisdicional dificulta os encontros pedagógicos, tanto da comissão de Ensino Religioso quanto de outros componentes curriculares. Por funcionar dentro dos estabelecimentos de ensino, a equipe técnica do Centro Escolar dilui-se na equipe pedagógica da escola. Assim, o que deveria ser um sistema de cooperação, resulta numa concorrência entre equipes.

Em 1998, quando a Câmara da Educação Básica (CEB) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, através da Resolução nº 02/98, aponta a Educação Religiosa como área de conhecimento. Recomenda um ensino desvinculado da catequese, conforme o § 2º do Art. 33 da LDBEN – 9.394/96: “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para definição de conteúdos” (BRASIL, 1996). Isso deixa os docentes apreensivos em relação ao conteúdo a ser ministrado. Muitos continuavam usando antigos subsídios bíblicos, ou ocupando o horário de aula com outros conteúdos. A escolha dos professores, agora a cargo das direções locais, implicava, na maioria das vezes, no complemento de carga horária de professores que já ministram outras disciplinas.

Diante dos desafios emergentes, a já consolidada legalmente Comissão de Ensino Religioso no RN volta a reorganizar-se. Reconhece a necessidade de mostrar a todos os educadores do estado o formato da nova área de conhecimento. A oportunidade é a fase de implantação dos demais Parâmetros Curriculares, cuja movimentação envolve muitas equipes de formação em vistas da divulgação do novo paradigma da educação brasileira.

Por outro lado, no apagar das luzes de 1998, a Secretaria Estadual de Educação também passa por nova demarcação jurisdicional. Constatada a dificuldade de acesso a todos os Centros Escolares pelas equipes de técnicos do órgão central, esses são reagrupados em Diretorias Regionais de Educação – DIREDs, sendo a 1ª DIRED sediada em Natal e, as outras 15, no interior.

Mapa – Distribuição das DIREDs no estado do Rio Grande do Norte



Fonte: SEEC/RN. Disponível em:

<<http://www.educacao.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec/principal/enviados/index.asp>>.

Acesso em 13 jul 2012.

Pelo planejamento da Secretaria, para chegar a cada DIRED através das equipes de formação, prevê-se que cada área de conhecimento prepare um Curso de Atualização Curricular (CAC), com fases semelhantes a serem cumpridas por cada equipe, com carga horária de 180 horas para todos os envolvidos nessas atividades. Primeiramente, cada equipe prepara uma equalização com 40 horas presenciais para todos os professores formadores. Eles serão responsáveis pela sustentação teórica, dinâmica do trabalho e sistematização dos resultados em todas as DIREDs. A segunda fase prevê 40 horas também presenciais, em cada DIRED, nas quais os professores formadores trabalharão com os demais docentes nas diversas jurisdições. O terceiro momento consta de 50 horas com atividades de campo. Cada professor trabalha com seus alunos, durante um semestre, por meio de oficinas pedagógicas com conteúdos e a metodologia proposta por cada parâmetro, sob a orientação de um supervisor pedagógico oriundo a equipe de equalização, ou seja, mediador desse processo de construção do conhecimento. A

quarta etapa destina-se à elaboração do relatório de oficinas, com previsão de 10 horas. Por fim, a apresentação dos resultados de todo o trabalho, com jornada de 40 horas, na qual deveriam estar presentes os professores de cada jurisdição, para apresentar seus relatórios, e grupo de professores formadores responsáveis pela condução do Curso de Atualização, para conduzir a avaliação final.

No caso do Ensino Religioso, foram circunstanciados quatro grandes polos nas DIRED's de Natal, Caicó, Mossoró e Pau dos Ferros, em torno das quais se agregaram as demais DIRED's. Os professores que constituíam a equipe de equalização foram os membros da Comissão Estadual de Ensino Religioso e representantes dos citados polos, que já cuidavam desse Componente Curricular em sua Diretoria Regional, e mais um representante da DIRED de Currais Novos.

2.4.1 Equalização

O primeiro estudo feito dos PCNER, por ocasião da equalização, foi um esforço de compreender a proposta educacional que desloca a centralidade do cristianismo para o reconhecimento de outras manifestações religiosas na escola, resultante da diversidade cultural. Nesse contexto, as salas de aula não estão apenas compostas de alunos cristãos, afeitos à reverência dos momentos fortes ensinados pelas Igrejas cristãs. A ênfase do ensino, conforme apontam os PCNER, deve recair nas representações do domínio do Transcendente das grandes matrizes religiosas que orientam cosmovisões há milênios. Judaísmo, cristianismo e islamismo no que toca à cultura ocidental; hinduísmo, budismo e as tradições chinesas, na parte da cultura oriental.

Ao discutir sobre as várias representações do Transcendente, a escola apresenta ao alunado outras “verdades de fé”. Por isso, a reflexão feita durante a equalização sobre transcendência deteve-se na compreensão de que a crença numa “força exterior” que constitui o humano sem limitar-se a este, está presente em todas as tradições religiosas. O Transcendente é entendido a partir de Leonardo Boff (2002), como mistério existencial que desafia o conhecimento, se encrava na alma e acompanha a experiência do homem. “Esse mistério que se dá na história foi chamado de mil nomes e resumo no nome de Deus. Suprema Realidade” (2002,

p.35). Esse entendimento do Transcendente como grandiosidade transbordante coloca-O no centro da vida cotidiana do sujeito, para quem, mais do que um cumpridor de preceitos, descobre-se agente da ternura divina.

A in - imanência é a situação dada. A transcendência é a ultrapassagem dela. Elas se encontram unidas no mesmo ser concreto. A imanência que aí emerge e a transcendência que aí se anuncia não são entendidas existentes em si mesmas, como coisas que estão – aí. Absolutamente. In – imanência e transcendência são dimensões da realidade humana concreta histórica. (BOFF, 2002, p. 34).

Diz a professora Maria Augusta, em depoimento para esta pesquisa:

naquele momento de equalização, os professores formadores precisavam compreender a necessidade de reencontrar o Ensino Religioso e darem-se conta de que ultrapassar a confessionalidade e penetrar na riqueza do diálogo inter-religioso descobrindo as várias faces do Divino, significa aportar no cultivo da generosidade e de compreensão entre alunos. (SOUZA, 2011).

Nessa mesma entrevista, a professora lembrou uma passagem de D. Helder Câmara (*apud* SOUZA, 2011) como incentivo ao despertar nas crianças e jovens a ternura pelo outro:

Se eu pudesse, daria um globo terrestre a cada criança... Se possível, até um globo luminoso, na esperança de alargar ao máximo a visão infantil e de ir despertando interesse e amor por todos os povos, todas as raças, todas as línguas, todas as religiões...

A descoberta é de que Deus apresenta-se ao mundo de muitas maneiras, e o Ensino Religioso pode ser esse “globo luminoso” que permite a visualização de uma multiplicidade de “modos” de encontrar e contemplar o Transcendente.

Nesse sentido, o apreço pelo pluralismo religioso foi outro tema discutido nessa fase do CAC do Ensino Religioso. Na reflexão sobre o pluralismo religioso, torna-se oportuno refletir sobre as mudanças de paradigma no que toca à questão religiosa. Quem auxilia nessa avaliação é o texto de Andrés Torres Queiruga (1998,

p.6): “A humanidade caminha, com efeito, rumo a novas configurações culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas de tão radical novidade que rompe com todos os esquemas do presente”. Para o autor, a urgência dessa reflexão deve estar presente em todos os espaços de sociabilidade, pois requer uma reforma no modo de pensar as relações sociais. O respeito à diversidade religiosa não acontecerá de modo pacífico se não houver uma transformação nas instituições educacionais. Continua o autor

Compreende-se, pois que devam estas reflexões renunciar de antemão a todo assomo de descrição acabada, diagnóstico definitivo e resposta imutável. Situando-se de maneira expressa e consciente entre o novo deste mundo e o herdado de sua tradição... (QUEIRUGA, 1998, p.7).

Há de se convir que essa discussão, para professores ainda acostumados a uma teologia apenas cristã, provoca certo desconforto. Felizmente é ainda Queiruga (1998, p.7) quem tranquiliza, afirmando que “não se trata de renunciar à fé, nem questionar a verdade profunda da experiência cristã, mas de atualizá-la e redefini-la”.

Longe dos extremos da descrença total ou do fundamentalismo, o pluralismo religioso apoia-se na ideia da cordialidade. Mais uma vez tomando Leonardo Boff (2008) como referência, foi discutida a noção de cordialidade como uma das ressonâncias do cuidado que os homens devem ter uns para com os outros e com as coisas da natureza. Em muitas passagens de suas obras, o citado autor lembra o filósofo Blaise Pascal (1623-662), ao tratar do cultivo ao “espírito de *finesse*”, do qual nascem a criatividade, o desapego e os compromissos fraternos.

Além de Leonardo Boff e Andrés de Queiruga, também Edgar Morin atuou como guia teórico nesse momento de formação, posto que trabalhar o novo paradigma do ensino Religioso supõe a reforma do pensamento. Encarar o fenômeno religioso em sua complexidade requer não reduzi-lo a uma só concepção, seja social, religiosa, econômica ou psicológica, mas entendê-lo como um fenômeno da ordem do humano que sugere instabilidade, auto-eco-organização, incerteza, autonomia e dependência. Diz Morin (1999, p.50):

Creio que nesse momento religar e problematizar caminham juntos. Se eu fosse professor tentaria religar as questões a partir do ser humano, mostrando-o em seus aspectos biológicos, psicológicos, sociais. Desse modo, poderia acessar as disciplinas, mantendo nelas a marca humana e, assim, atingir a unidade complexa do homem.

Desse modo, reduzir o conhecimento religioso apenas ao universo da teologia é enfraquecer as possibilidades de aprendizados a serem construídas com, e por, a nova área de conhecimento.

Ao promover a recursividade entre informação-reflexão-observação como método, os agentes pedagógicos do Ensino Religioso acionam uma multiplicidade de análises, conforme a diversidade das matrizes que servem de base à experiência vivida. Diz o Caderno Temático, lançado pelo FONAPER para auxiliar o entendimento dos PCNER:

As observações feitas, por exemplo, a propósito de um determinado símbolo, serão tão variadas quantas forem as ideias sugeridas pela capacidade de observação dos educandos em suas matrizes religiosas. (...)

O professor deve encaminhar a reflexão com questionamentos, diálogos, problematizações que promovam a conscientização, o entendimento e a decodificação do objeto de estudo, no caso, o fenômeno religioso. (...)

Pela informação, o professor ajuda o aluno a se apropriar do conhecimento sistematizado, elaborado, para que possa passar de uma visão ingênua, empírica, fechada, dogmatizada... (FONAPER, 2000, p. 34).

Nesse percurso pedagógico, tece-se a formação do sujeito crítico, afeito à observância da pluralidade de ideias.

2.4.2 Visitas aos Polos

Logo depois da equalização em Natal, a equipe de professores formadores dirigiu-se aos quatro polos. Um, na 12ª DIREDE Mossoró, com participação da 11ª DIREDE Assú e 8ª DIREDE Angicos. O segundo polo, 15ª DIREDE em Pau dos Ferros e mais 13ª DIREDE Apodi e 14ª DIREDE Umarizal. Terceiro polo: 10ª DIREDE Caicó, juntamente à 9ª DIREDE Currais Novos. Finalmente, o quarto polo na 1ª DIREDE em Natal, agregando a 2ª DIREDE Parnamirim, 3ª DIREDE Nova Cruz, 4ª DIREDE São Paulo do Potengi, 5ª DIREDE Ceará-Mirim, 6ª DIREDE Macau e 7ª DIREDE Santa Cruz.

Nos quatro polos reuniram-se 1.020 educadores, contando com professores, supervisores de escolas e equipes pedagógicas das DIREDE's. Em todos os polos transcorreu a mesma estratégia didática: exposição da fundamentação legal do Ensino Religioso e seu novo formato; discussão sobre as noções de fenômeno religioso, transcendente; pluralismo religioso e ética planetária; discussão sobre os eixos temáticos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.

A composição dos polos ficou distribuída conforme segue: o primeiro polo foi constituído na cidade de Mossoró, reunindo os municípios de Mossoró, Areia Branca, Baraúna, Governador Dix-Sept Rosado, Grossos, Serra do Mel, Tibau, Ipanema; DIREDE de Assu e demais municípios – Campo Grande, Carnaubais, Ipanguaçu, Itajá, Parau, São Rafael e Triunfo Potiguar –; Diretoria Regional de Angicos e os municípios de Afonso Bezerra, Bodó, Fernando Pedroza, Lages, Pedro Avelino e Santana do Matos.

O segundo polo reuniu-se na cidade de Pau dos Ferros, com seus 19 municípios – Água Nova, Alexandria, Coronel João Pessoa, Doutor Severiano, Encanto, Francisco Dantas, José de Penha, Luiz Gomes, Major Sales, Marcelino Vieira, Pilões, Portalegre, Rafael Fernandes, Riacho de Santana, São Francisco do Oeste, São Miguel, Tenente Ananias e Venha Ver. Ainda nesse polo estava a DIREDE de Apodi, composta dos municípios de Apodi, Caraúbas, Felipe Guerra, Itau, Rodolfo Fernandes, Severiano Melo e Tabuleiro Grande. Por fim, a jurisdição de Umarizal, com os municípios de Umarizal, Almino Afonso, Antonio Martins, Frutuoso Gomes, Janduís, João Dias, Lucrecia, Martins, Messias Targino, Olho D'água dos Borges, Patu, Rafael Godeiro, Riacho da Cruz, Serrinha dos Pintos, Viçosa.

O terceiro localizou-se em Caicó, reunindo as DIREDS daquela cidade e dos municípios de Ipueira, Jardim de Piranhas, Jardim do Seridó, Jucurutu, Ouro Branco, São Fernando, São João do Sabugi, São José do Seridó, Serra Negra do Norte, Timbaúba dos Batistas, Também integrou esse grupo a DIRED de Currais Novos e mais os municípios de Acari, Carnaúba dos Dantas, Cerro Corá, Cruzeta, Equador, Florânia, Lagoa Nova, Parelhas, Santana do Seridó, São Vicente, Tenente Laurentino.

No quarto polo, sediado em Natal, foram reunidos os municípios de Extremoz, Macaíba, São Gonçalo do Amarante, Arês, Baía Formosa, Canguaretama, Goianinha, Monte Alegre, Nísia Floresta, Parnamirim, São José de Mipibu, Georgino Avelino, Tibau do Sul, Vera Cruz, Vila Flor, Boa Saúde (Januário Cicco), Brejinho, Espírito Santo, Jundiá, Lagoa D'anta, Lagoa de Pedra, Lagoa Salgada, Montanhas, Monte das Gameleiras, Nova Cruz, Passa e Fica, Passagem, Pedro Velho, Santo Antônio, São José de Campestre, Serra de São Bento, Serrinha, Várzea, Barcelona, Bom Jesus, Caiçara do Rio dos Ventos, Ielmo Marinho, Lagoa de Velhos, Riachuelo, Rui Barbosa, Santa Maria, São Paulo do Potengi, São Pedro do Potengi, São Pedro, São Tomé, Senador Eloi de Souza, Serra Caiada (Presidente Juscelino), Ceará-Mirim, Maxaranguape, Pureza, Rio do Fogo, São Miguel de Touros, Taipu, Touros, Alto do Rodrigues, Galinhos, Guamaré, Macau, Pendências, Porto do Mangue, Campo Redondo, Coronel Ezequiel, Jaçanã, Japi, Lajes Pintada, Santa Cruz, São Bento do Trairi, Sítio Novo e Tangará.

Depois das primeiras 80 horas de formação, os professores iam para suas escolas, onde trabalhavam com seus alunos durante todo um semestre letivo.

Vale lembrar que o Ensino Fundamental era organizado, na década de 1990, por 4 ciclos, cada um composto por 2 séries. Desse modo, o 1º ciclo era formado pela 1ª e 2ª séries, e o objetivo principal desse ciclo, conforme os PCNER, era

Favorecer a compreensão dos diferentes significados dos símbolos religiosos na vida e convivência das pessoas e grupos. Compreendendo que pela simbologia se expressa a ideia do transcendente de maneiras diversas, nas experiências culturais e reverenciando as diferenças do outro. (PCNER, 1997, p. 44).

No 2º ciclo, as séries 3ª e 4ª têm como objetivo

Compreender a história da origem e formação dos textos sagrados, relacionando-os com as práticas religiosas significantes nos diferentes grupos e percebendo que as representações dos transcendentais de cada tradição religiosa se constituem no valor supremo de uma cultura. (PCNER, 1997, p. 47).

O 3º ciclo refere-se às séries 5ª e 6ª, cujo objetivo era

Conhecer na evolução da religiosa a respectiva formação da ideia do transcendente no decorrer dos tempos, analisando as diferentes mudanças culturais que determinaram as ideologias religiosas que perpassam a redação dos textos sagrados e os determinam como verdade do transcendente para um determinado grupo. (PCNER, 1997, p. 50).

O 4º ciclo, formado pelas últimas séries do ensino fundamental, 7ª e 8ª, apresenta como objetivo

Conhecer as possíveis respostas dadas perante o fator morte, orientadoras das verdades de fé, da valorização em atitudes éticas e expressas em diferentes métodos de relacionar-se com o transcendente, consigo mesmo, com o outro e com o mundo. (PCNER, 1997, p. 53).

Diante dos objetivos propostos, os professores desenvolviam atividades didáticas a partir da realidade dos alunos. Eram feitas entrevistas com pessoas da comunidade e, depois, realizados seminários incluindo os saberes de outras disciplinas da mesma série. Também previam-se excursões a templos religiosos da comunidade e a lugares considerados sagrados. Todas as atividades eram registradas por cada docente num relatório final a ser apresentado no grande encontro de cada polo. Foram experiências exitosas, dado o retorno qualitativo de material e discussão surgidos no processo.

De posse dos relatórios, a Comissão Estadual de Ensino Religioso juntamente com representantes das DIREDS resolveram transformá-los em

cadernos pedagógicos, de modo que voltassem para os professores com respaldo teórico.

O trabalho de compilação das experiências em cada relatório exigiu esforço e tempo durante o ano de 1999. Essa empreitada contou com o apoio irrestrito da Secretaria Estadual de Educação do RN e o envolvimento de muitos assessores e técnicos de outras instituições, como a Escola Superior de Educação Religiosa (ESER), Secretaria de Educação do Município de Natal, Instituto de Teologia Pastoral de Natal – ITEPAN, Conselho Estadual de Educação e Grupo de Estudos da Complexidade – GRECOM da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

No ano de 2000, os Cadernos Pedagógicos 1 e 2 do Ensino Religioso foram entregues aos professores de cada DIREC, dando continuidade à formação permanente.

Imagem 8 – Capas dos volumes 1 e 2 do “Caderno Pedagógico de Ensino Religioso” SECD/RN



Fonte: Arquivo pessoal.

Dessa feita, escreve o então secretário estadual de Educação Pedro Almeida, na Apresentação dos cadernos:

A proposta apresentada é resultado da construção coletiva dos professores de Ensino Religioso, nos cursos de formação continuada, promovidos pela Secretaria de Educação, Cultura e dos Desportos do Estado do Rio Grande do Norte, sob a coordenação da Comissão do Ensino Religioso desta Secretaria. Ao devolver às mãos dos educadores um trabalho elaborado por eles, acreditamos [...] que favoreça a religação do homem com o seu Transcendente, na perspectiva da construção de uma educação humanizadora desencadeadora de profundo respeito mútuo que conduz à PAZ. (ALMEIDA, 2000).

A possibilidade concreta de os professores possuírem um material compilado à disposição potencializa as atividades, dado que unifica as formas de ação prática sem necessariamente homogeneizá-las, pois faz-se necessário adaptá-las às realidades locais.

3 O ENSINO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Para a Comissão Estadual de Ensino Religioso, o ano 2000 é marcado por dois eventos importantes. O primeiro foi a nomeação oficial da comissão dos professores pelo secretário de Educação Luiz Eduardo Carneiro, através da Portaria nº 719/00, indicando os servidores Maria Augusta de Souza, Ana Lucas Dantas, Ana Maria de Medeiros, Lucas Batista Neto, Maria do Socorro Oliveira, Solange Regina Alves, Tânia Trigueiro, Vera Lúcia Coelho da Costa e Maria do Socorro Gurgel para compor oficialmente o quadro da citada comissão, pois o trabalho havia crescido bastante nos dois últimos anos.

Antes, os professores destinados pela Secretaria Estadual de Educação para esse fim, constavam apenas no convênio do órgão com o Instituto de Teologia Pastoral de Natal (ITEPAN). Da primeira comissão formada em 1973, sem nomeação oficial até 2000, só permaneciam no mesmo ofício o padre Lucas Batista Neto (agora monsenhor) e a professora Maria Augusta. Muitos tinham sido aqueles que em todo o estado envolveram-se na pedagogia do Ensino Religioso juntamente com padres, freiras, catequistas e outros agentes de pastorais. Nesse momento, a presidência da Comissão, que era exercida informalmente pelo professor e monsenhor Lucas, passa a ser de responsabilidade da professora Maria Augusta. Embora o monsenhor esteja inteirado das mudanças acontecidas no Ensino Religioso e continue trabalhando incansavelmente na construção dessa área de conhecimento, é ele mesmo quem sugere o nome de “um leigo para a presidência, pois adequa-se melhor ao novo perfil”.

O segundo evento foi a criação de um curso de licenciatura para preparar professores em vistas às atuais exigências da nova área de conhecimento. Nos últimos anos, com a desvinculação entre Catequese e Ensino Religioso e o credenciamento de professores para essa matéria não mais a cargo das autoridades religiosas e, sim, pela competência dos sistemas de ensino, aumentou entre os docentes o interesse por qualificação na área. Daí a comissão, obedecendo às orientações do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER),

começou a empreender esforços nesse sentido. Como bem ressaltam Oliveira e Ceccheti (2000, p. 108), o RN foi um dos primeiros estados a investir nesse intento.

Diante de tal desafio, emergem novos projetos para habilitação dos professores de ER, em conformidade com a legislação educacional em vigor, para a criação de cursos de licenciatura de graduação plena, em diferentes Estados da Federação. Santa Catarina foi o primeiro a elaborar e autorizar, em 1996, o curso de Graduação em Ciências da Religião. Licenciatura em Ensino Religioso, seguido, no decorrer dos anos, de outros Estados, a saber: Pará, Maranhão, Paraíba, Minas Gerais e Rio Grande do Norte.

De acordo com a professora Maria Augusta, no RN, a luta pela criação do curso de licenciatura começou com a preparação de um Projeto Pedagógico de Curso em Ciências da Religião, apresentado a algumas faculdades de Educação da capital do estado. Como o acolhimento do projeto não obteve êxito, membros da comissão, sob a orientação do monsenhor Lucas Batista Neto, pediram audiência com o então reitor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o professor Walter Fonseca. A comissão fez ver ao reitor a proposta dos PCNER, o desafio e a necessidade da formação do profissional qualificado, e como os sistemas de ensino deveriam se responsabilizar pela criação desses cursos. O reitor entendeu que a mudança de concepção do Ensino Religioso exigia a formação de um profissional como as demais áreas do conhecimento, como prevê o Art. 62 da LDBEN 9.394/96:

Art. 62 – a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

A aceitação da parte de uma universidade pública da licenciatura em Ciências da Religião facilitou o processo democrático de seleção dos candidatos a ingresso no curso, bem como o reconhecimento na comunidade escolar da importância desse componente curricular. No entanto, quando o reitor reuniu o Conselho dos Diretores das Faculdades para ouvir a proposta de criação de um curso de formação de

professores em Ciências da Religião, a Faculdade de Educação (FE) da UERN não ficou convencida das possibilidades de funcionamento do curso e abdicou de incluí-lo no rol dos seus cursos de formação. Porém, a Faculdade de Filosofia e de Ciências Sociais (FAFIC) mostrou interesse em receber o novo curso, devendo ser aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Logo foi marcada a defesa, que ficou a cargo do professor do Departamento de Filosofia João Batista Xavier.

O principal argumento de defesa era de que o ER, não mais confessional ou interconfessional, tinha como objetivo central oportunizar a todos os educandos o estudo da diversidade religiosa que tece a pluralidade cultural brasileira. Conforme o professor, a Faculdade de Filosofia, ao implantar uma licenciatura com essa natureza, cumpre o destino da filosofia de

transformar sabedoria discursiva em ação visível de humanismo, desse modo o conhecimento religioso contribui para a 'reflexão sobre o desencantamento do mundo', como queria Max Weber, sendo, portanto, imprescindível ao homem moderno para compreender seus conflitos e utopias. (XAVIER, 2000).

Com a aprovação do curso, foi firmado um convênio entre a UERN e a Arquidiocese de Natal, esta representada pelo ITEPAN, para estabelecer as normas de funcionamento. De responsabilidade da UERN ficaram os trâmites burocráticos e a chancela do corpo docente, composto em parte por professores já pertencentes aos quadros da UERN, que se ocupariam das disciplinas propedêuticas, e professores associados contratados em regime especial, que ministrariam as disciplinas específicas, além de um supervisor pedagógico. O ITEPAN tinha o dever de albergar o curso em suas instalações em Natal, bem como o encargo das funções administrativo-pedagógicas do curso, indicando o corpo administrativo, coordenadores (um administrativo e outro pedagógico), secretário, auxiliar de secretário e demais cargos de apoio. Desse quadro, a professora Maria Augusta ocupava simultaneamente o cargo de coordenadora pedagógica do curso e de presidente da Comissão de ER. Ainda a professora Ana Lucas era coordenadora administrativa e também integrava a comissão.

À comissão de Ensino Religioso coube a responsabilidade articuladora. Como mentora do Projeto Pedagógico, adequou as recomendações do FONAPER para os cursos de formação de professores para o ER às exigências da UERN como instituição mantenedora. Das recomendações do FONAPER, observa-se as seguintes competências a serem adquiridas pelo profissional de ER:

Compreenda o fenômeno religioso, contextualizando-o espacial e temporalmente; configure o fenômeno religioso através das ciências da religião;

conheça a sistematização do fenômeno religioso pelas tradições religiosas e suas teologias;

analise o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;

faça exegese dos textos sagrados orais e escritos das diferentes matrizes religiosas;

relacione o sentido da atitude moral, como consequências do fenômeno religioso sistematizado pelas tradições religiosas e como expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária das pessoas. (FONAPER, 1998, p. 11).

Implica dizer que as competências necessárias ao docente supõem o conhecimento dos eixos temáticos circunscritos nos PCNER e destreza cognitiva para conjugar teoria e prática, visto que o estudo da natureza do fenômeno religioso requer do profissional aguçado espírito investigativo, maturidade e disposição para navegar por entre uma ecologia dos saberes que atravessa os muros da escola e, ao mesmo tempo, retroage sobre ela. Trata-se de um investimento educativo que prevê a audácia de preparar docentes aptos a trabalhar o ensino, a pesquisa e a extensão já a partir da educação básica. Imbuída desse propósito, a Comissão tratou das Ementas das disciplinas específicas, da sugestão das futuras linhas de pesquisa e das propostas de Extensão universitária, viabilizadora do intercâmbio Universidade-Escola-Comunidade.

A assessoria pedagógica da Comissão do novo curso da UERN garantiu uma estrutura curricular condizente com exigências da demanda nacional para a formação de professores do ER, prevista na Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião Licenciatura em Ensino Religioso, elaborada pelo FONAPER para ser entregue ao Conselho Nacional de Educação. No caso do curso oferecido pela UERN, como instituição estadual, o órgão competente para autorizar o funcionamento foi o Conselho Estadual de Educação, que autorizou de pronto os encaminhamentos para o funcionamento da nova licenciatura, sendo o primeiro vestibular realizado para o 1º semestre de 2001, com oferta de 45 vagas.

Outra grande contribuição da Comissão às Ciências da Religião na UERN foi a indicação de professores para compor o quadro de docentes das disciplinas específicas. Como não havia previsão de concurso público para professor dessa licenciatura, a carência desses docentes seria suprida pela contratação temporária de mestres que tivessem em seus currículos experiência de pesquisa, participação em seminários e demais aprendizados acerca do fenômeno religioso. É oportuno lembrar que o 1º Concurso Público para admissão de professores para a licenciatura em Ciências da Religião realizado pela UERN só veio a acontecer em junho de 2004, com a oferta de três vagas.

Os primeiros anos de funcionamento do curso foram monitorados pela Comissão, sugerindo e coordenando atividades acadêmicas, como as seis semanas de Ensino Religioso realizadas, respectivamente, nos anos de 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 e 2007, das quais participaram assessores nacionais do FONAPER e os professores das redes estadual, municipal e privada. Nessas semanas, os temas debatidos nas conferências, seminários, comunicações orais e painéis objetivavam responder a inquietações dos discentes e docentes do Curso de Ciências da Religião, ao mesmo tempo dos profissionais que já se encontravam no cotidiano da comunidade escolar da educação básica.

Imagem 9 – III Semana de Ensino Religioso UERN-SECD, 2004



Fonte: Arquivo pessoal

Merece destaque o acompanhamento aos alunos e professores da disciplina Estágio Supervisionado em Ensino Religioso I, II, III e IV nas escolas da rede pública de Educação Básica. Nesse momento, a comissão viabilizou o acesso dos alunos às escolas, campo de estágio, apresentando em cada uma das instituições professores, colaboradores, supervisores, coordenadores e diretores. Esse período de Estágio corresponde aos 5º, 6º, 7º e 8º períodos do curso de licenciatura, quando já estudaram todas as disciplinas de “Fundamentos da Educação” e as disciplinas específicas que subsidiam a compreensão sobre as matrizes religiosas.

A aproximação da Comissão aos estagiários e seus supervisores resultou no entendimento de que estes, longe de serem apenas personagens que adentram a escola para colher informações, vigiar o professor-colaborador ou “aplicar” os conhecimentos adquiridos na universidade, deveriam experienciar o estágio como um momento de partilha; um piquenique pedagógico, no qual todos saboreiam cardápio das novidades e repetições.

É no momento do estágio que os universitários se deparam com os exemplos de altruísmo e egocentrismo. Há professores que dedicaram toda a vida ao magistério e, no fim de carreira, sentem-se gratificados; outros que, mesmo não tendo percorrido um longo caminho, sentem-se realizados profissionalmente apesar dos problemas. Porém, existem os que, por cansaço ou desilusões, cumprem meramente suas funções. No caso do ER isso também é visível. Existem os que se satisfazem em repetir os conteúdos e atividades ano após ano, ou nem aceitam receber os estagiários ou, ainda, se os recebem, ignoram as contribuições que podem ser dadas nesse momento pedagógico, mas felizmente existem os que acreditam na construção do conhecimento a partir da interação de saberes e abrem suas salas de aula com convicção da riqueza dessa oportunidade.

O estágio é um momento privilegiado para experimentar a efervescência da tríade ordem-desordem-reorganização, tanto para o estagiário quanto para a escola, e ainda para a Comissão de Ensino Religioso. As primeiras conversas na escola, campo de estágio, com os agentes pedagógicos dão ao estagiário a ideia da ordem estabelecida naquele recinto. Nem sempre a sequência dos acontecimentos encontrada corresponde à imaginada. O impacto causado deve servir para um redirecionamento das ideias e ações dos discentes e docentes. Um impacto desses no curso de Ciências da Religião pode ser bastante delicado, pois os alunos, acostumados ao trato do fenômeno religioso multidisciplinar, ao chegarem no campo de observação deparam-se com aulas de religião completamente desvinculadas das demais áreas de conhecimento. Essa é uma ocasião para o exercício da dialógica cautela/ousadia. Cautela, pois o estagiário não pode impor sua concepção do novo perfil da disciplina, uma vez que é regra básica do estágio não subverter a ordem pedagógica da instituição. Ousadia, pois é necessário sugerir ações que introduzam a fisionomia desse componente curricular como possibilitador de religação de saberes e de múltiplas iniciativas de aprendizagem pertinentes à vida cotidiana.

No que toca à escola que recebe aprendizes profissionais, a situação não é menos delicada. Ao mesmo tempo em que pode ganhar com a introdução de novos aportes teóricos e colaborações didáticas, pode também correr o risco do desvio de conteúdos, do desperdício de tempo e de insequentes procedimentos didáticos. Embora essas situações possam ocorrer em estágio de todas as áreas, no ER o

risco pode adquirir grandes proporções se o estagiário não munir-se do devido cuidado no que diz respeito às tradições religiosas representadas no universo da sala de aula. Por isso, foi bastante recorrente as direções de escolas que acolhiam estagiários para a disciplina de ER procurarem a Comissão para inteirar-se do processo de ensino-aprendizagem da citada disciplina.

Já para a Comissão de ER, esse momento serviu como termômetro de sondagem do real contexto da matéria. Pois os eventos ocorridos fora da escola, como: semanas de estudos, seminários, e o calendário de reuniões mensais, atingem apenas um pequeno número de professores. A parceria com a disciplina Estágio Supervisionado concede a oportunidade de alcançar maior parcela da comunidade escolar, perceber a amplitude da sua ação e refazer estratégias de assessoria às escolas.

Uma dessas estratégias foi o Projeto de Extensão Pluralidade na Prática, realizado numa ação conjunta da Comissão de ER e a disciplina Estágio Supervisionado II e III, em três edições. A escolha da Extensão, como estratégia de consolidação do novo perfil do Ensino Religioso, deve-se à convicção de que ela é capaz de mobilizar, num só tempo, agentes pedagógicos da escola, universidade e comunidade. Trata-se do desafio de sair dos lugares seguros da universidade e da escola de educação básica para ter como alvo outro público: pais ou responsáveis pelas crianças e adolescentes estudantes. Impõe-se, assim, atentar para a recomendação da professora Maria da Conceição de Almeida, na conferência de abertura do XXVI Fórum de Pró-reitores de Extensão na UFRN em 2002, para quem faz-se necessário “que ultrapassemos a solidez da partilha com os que estão dentro da academia, para atar os nós da religação com a Ágora maior da qual fazemos parte, com legiões de expectadores que nos imaginam...” (ALMEIDA, 2002, p. 15). Seguindo essa recomendação, no ano de 2005 o projeto realizou-se na zona norte de Natal na Escola Estadual Prof. Josino Macedo.

A primeira edição do Projeto “Pluralismo da Prática”, para estudar com professores de Ensino Religioso e polivalentes, dedicou-se às matrizes religiosas das grandes tradições: judaísmo, cristianismo, islamismo, hinduísmo, budismo e religiões africanas. Na escola Josino Macedo, reuniam-se professores e supervisores das escolas circunvizinhas para estudar com os acadêmicos de

Ciências da Religião a influência dessas na diversidade religiosa do povo brasileiro. Num segundo momento, foram elaborados percursos de pesquisa a serem partilhados com os alunos da educação básica, e depois sistematizados em relatórios apresentados em forma de Seminários nas escolas envolvidas no Projeto.

Em 2006 o Projeto cresceu. Além de continuar na zona norte da capital potiguar, aportou na cidade de Carnaúba dos Dantas, cidade pertencente à jurisdição da 9ª Dired de Currais Novos. Localizada na zona do Seridó norte-rio-grandense, a cidade possui um centro de romaria denominado Monte do Galo, pelo qual passam romeiros de todas as partes do estado. Pela exuberância do relevo composto por montes e rochas e pela abundância das lendas que circulam no lugar, é possível perceber uma hibridez de crenças e ritos que atrai os visitantes e intriga os que ali residem. Foi nesse ambiente que se desenvolveu a 2ª edição do Projeto Pluralidade na Prática, sob a coordenação conjunta da Supervisão de Estágio do Curso de Ciências da Religião da UERN e da Comissão de ER, com apoio da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Carnaúba dos Dantas.

Dessa feita, o Projeto desenvolveu-se em quatro etapas. A primeira, com um minicurso ministrado pelos acadêmicos de Ciências da Religião e membros da Comissão, sobre as diretrizes religiosas do povo daquela região. A segunda etapa constou do trabalho dos professores nas escolas com os alunos e suas famílias. Na terceira etapa, realizou-se outro minicurso, também ministrado por discentes da UERN e Comissão de Ensino Religioso, para aprofundar os temas expostos na 1ª fase, bem como um “atelier de ideias” sobre as pesquisas realizadas por alunos e professores na comunidade local e, por fim, a realização de um grande fórum aberto a toda a comunidade. Nesse último momento, a programação constou de conferência “Sobre a Manifestação do Sagrado no Ecossistema”, proferida por mim como coordenadora do Projeto “Pluralidade na Prática”, seguindo-se de apresentações teatrais sobre o fenômeno religioso.

A 3ª edição de Pluralidade na Prática aconteceu em 2007 e destinou-se às Direds de Ceará-Mirim (5ª), Macau (6ª), Assú (11ª) e Mossoró (12ª). Também para elas foi planejado o mesmo formato das duas primeiras edições. No entanto, a programação desenvolveu-se plenamente em Macau. Nas demais Dired's

aconteceram algumas alterações devido às especificidades de cada lugar. Em Ceará-Mirim, o Projeto desenvolveu-se na localidade de Massaranduba, onde houve grande evento com participação da comunidade, autoridades locais, UERN e Secretaria Estadual de Educação. Já em Assu e Mossoró aconteceram apenas os primeiros minicursos; as demais etapas foram remarcadas e não aconteceram.

3.1 O DESPERTAR DE VIRTUDES

No ano de 2008 e início de 2009, a comissão passou a fazer estudos internos sobre eixos temáticos, com o propósito de oferecer àqueles que se interessam pelo estudo do fenômeno religioso oportunidades de reflexões acerca da fertilidade dessa área de conhecimento na formação do sujeito. Para Edgar Morin (2010), sujeito é aquele que é capaz de saber sobre si mesmo; de compreender a si mesmo e aos outros no reconhecimento de que é produto e produtor da realidade social. Desse modo, a escola, como lugar de sociabilidade e espaço de sistematização do conhecimento, deve “obedecer à finalidade do ensino, que é ajudar o aluno a se reconhecer em sua própria humanidade, situando-o no mundo e assumindo-o” (MORIN, 2010, p. 19-20). Dessa perspectiva, o Ensino Religioso apresenta-se como um dos componentes curriculares necessários à formação do educando em vias de aprendizado da cidadania numa sociedade pluralista.

O Ensino Religioso cumpre os requisitos de uma área de conhecimento que, a exemplo das outras áreas que compõem o currículo escolar, cuida da formação do sujeito em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Instituídas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB) desde 1998, as áreas de conhecimento compõem uma Base Nacional Comum destinada ao Ensino Fundamental, que deve estar presente em todas as escolas do Sistema de Ensino Brasileiro nos âmbitos municipal, estadual, federal ou privado. Ocupado da reflexão sobre o fenômeno religioso, o Ensino Religioso trata de “re-ler” emergências religiosas manifestas na diversidade cultural brasileira.

Compreender o fenômeno religioso no contexto do Ensino Religioso requer, entre outros pontos, o uso de exercícios de análises da consistência, das construções e da permeabilidade de determinados

valores ou credos ao longo do tempo; a utilização de documentos primários e de leituras interculturais desses documentos; responsabilidade e compromisso éticos além da técnica, a fim de evitar qualquer tipo de classificação histórica ou sociológica proselitista. (OLIVEIRA, 2007, p. 103-104).

As sugestões de Oliveira supõem compreender o sentido que tal fenômeno adquire para os fiéis que dele participam, e a teia de relações que envolve o tecido social. Ao discutir o fenômeno religioso no âmbito da escola, dever-se-á compreender a complexidade humana nos limites da esperança/desespero, razão/paixão, amor/ódio, sabedoria/loucura. Refletir sobre o *homo religiosus* é, ao mesmo tempo, refletir sobre o estado de demência em que mergulha o homem ao reconhecer-se como “finito, inconcluso [que] busca fora de si o desconhecido, o mistério” (PCNER, 1997, p. 26).

É no caminho dessa busca que põe-se a escola, ao dispor de um conhecimento já sistematizado e acumulado para oferecer aos alunos e é também responsável por apresentar o conhecimento religioso como um patrimônio da humanidade a ser acessado por todos, de modo a permitir a re-leitura desse fenômeno, o que equivale dizer analisá-lo metodicamente para ser capaz de ir além do discurso doutrinário, no qual apresentam-se as verdades absolutas. Significa aguçar a curiosidade da qual nasce o desejo de conhecer a si mesmo e aos outros.

Por esse entendimento, a concepção de religião orientada pela LDB nº 9.394/96 assume a recomendação do FONAPER de *relegere*. Nesse contexto, a releitura deve ser percebida como possibilidade de transformação de informações sobre o fenômeno religioso em conhecimento. Para tanto, é necessário “observar sistematicamente novos indícios sobre fenômenos com vistas a compreender suas transformações” (ALMEIDA, 2009, p. 97).

Releitura significa o refinamento de informações, ou seja, a transformação dessas em conhecimento útil. Trata-se de construir o que Edgar Morin chama de “conhecimento pertinente”, aquele que, uma vez inserido dentro de um contexto, serve ao sujeito para o cumprimento da ética. Significa contextualizar aquilo que se estuda, de modo que o conhecimento construído possa ajudar o sujeito a enfrentar situações concretas no meio em que está inserido. Reler no contexto de Ensino

Religioso supõe perceber a cadeia de relações que tecem o fenômeno religioso e ser capaz de compreender as motivações dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, a releitura possibilita acessar as experiências religiosas sem o peso do juízo de valor, esforçando-se por entender as origens, as determinações e implicações que envolvem o fato. Daquele que sabe “reler” espera-se uma postura adequada ao seu entendimento. Por outras palavras, a releitura é uma das condições necessárias para a religação dos conteúdos escolares às experiências do cotidiano dos alunos, oportunizando a aproximação entre os conceitos prescritos nos livros didáticos e a vida que segue na comunidade.

Visto a partir das lentes de Baruch Spinoza (1632-1677), o conhecimento é a única condição auxiliadora do homem na direção do agir reto. Para esse filósofo, o conhecer resulta numa operação sistemática na qual vem primeiro a informação, seguindo a análise conjugada pelas “regras de aritmética”, o que significa a universalidade das regras conforme os critérios da razão e, por fim, o entendimento do que deve ser feito pelo sujeito diante das exigências da situação, compondo o que o autor denomina de “conhecimento adequado”.

Com base nessa operação, é cabível afirmar que “conhecimento adequado” é aquele que implica numa ação responsável. Por esse prisma, o conhecimento é uma “paixão alegre” que afeta o sujeito ativando potencialidades imprescindíveis ao despertar da sabedoria, faculdade humana tão cara ao exercício da cidadania. A sabedoria excede os limites da instrução, ultrapassa os espaços institucionais e assenta-se numa aprendizagem contínua do viver, alimentada pelo diálogo entre a diversidade de saberes. Nesse contexto, o saber sistematizado pela ciência e disponibilizado pela escola precisa intercambiar-se com outros saberes e, dentre esses, o saber religioso acumulado pelas tradições religiosas.

De acordo com os PCNER (1997, p. 5), o estudo dessas tradições deve ser compreendido como “a sistematização do fenômeno religioso a partir das raízes orientais, ocidentais e africanas”. Adverte o mesmo documento que, não obstante as diferenças culturais, na gênese de cada uma delas, uma mesma questão se faz presente: “a busca pelo sentido da vida além-morte” (PCNER, 1997, p. 6). Em função dessa questão, a humanidade ensaiou respostas, como Ancestralidade,

Ressurreição, Reencarnação e o Nada, que constituem sistemas de pensamento que orientam condutas e imprimem no indivíduo marcos referenciais de ser e de agir.

Cada resposta alicerça um sistema de ideias que modula a respectiva religião e esta, mesmo sendo um produto do pensar, adquire uma força disciplinadora sobre os fiéis. Como todo sistema de ideias, a religião também precisa de manutenção e esta depende do empenho de seus afiliados. Justifica Teilhard de Chardin (2006, p. 67): “O mundo deixaria legitimamente e infalivelmente de agir – por desânimo – se tomasse consciência (nas suas zonas pensantes) de estar caminhando para uma morte”.

Os PCNER (1997, p. 32) mostram como em todas as civilizações existem eixos organizadores da cultura religiosa e esses são contemplados, no âmbito do Ensino Religioso, em forma de eixos temáticos, assim distribuídos:



O tratamento pedagógico-didático desses eixos deve propiciar tanto a reflexão dos alunos sobre o fenômeno religioso, quanto servir de estratégia metodológica para ligar o saber religioso que se encontra disponível na supracitada área de conhecimento, até os outros saberes contidos nas demais áreas em forma

de conteúdos curriculares, previstos na Base Nacional Comum do Ensino Fundamental. A articulação dos saberes atende ao cumprimento da LDB nº 9.394/96, em seu Art. 27, inciso I.

A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (BRASIL, 1996).

A articulação é condição fundamental para a construção do conhecimento pertinente, aquele que, emergindo da transdisciplinaridade, torna-se útil à vida do sujeito. Os eixos temáticos, em sua cadeia de relações, atualizam a recomendação de Henri Atlan de que não podemos ignorar as causas que nos afetam. Somos sujeitos em aprendizagem constante. “Sou sujeito, não como um ‘império dentro de um império’, que escapa ao determinismo, mas compreendendo e conhecendo os determinismos da natureza que atuam sobre mim e me fazem agir” (ATLAN, 2004, p. 34).

Ao compreender a necessidade de favorecer a aprendizagem da cultura humanística, atentando para as situações que determinam as circunstâncias psicossociais, históricas, biológicas e os demais laços que inquiram “a tríade indivíduo-sociedade-espécie” (MORIN, 2002), a escola precisa reforçar conhecimentos e atitudes que possibilitem o desabrochar de qualidades atinentes ao sujeito responsável. Ao tratar de cada eixo temático do Ensino Religioso, é possível enfatizar valores humanos, como: temperança, perseverança, tolerância, resistência e prudência. Esses e outros valores, ao serem trabalhados no exercício de formação, poderiam se constituir em princípios construtores de uma ética de solidariedade. Vejamos como esse protocolo de ensino pode se desdobrar.

3.2 EIXO DAS CULTURAS E TRADIÇÕES RELIGIOSAS

A relação entre a cultura e as tradições religiosas é indicada como um dos eixos temáticos, no sentido de expor a sistematização feita pelas ciências que se

ocupam do fenômeno religioso direcionada aos educandos, de modo que, ao acessar o saber já acumulado pelo conhecimento científico, sejam capazes de dar-se conta da diversidade cultural e nela perceberem-se como sujeito cognoscente capaz de visualizar seu lugar no universo religioso e ir além, compreendendo a identidade comum de condição humana, na qual todos os homens são dependentes do mistério essencial, o que se configura em um SER transcendente.

Os conteúdos trabalhados nesse eixo são:

- **Filosofia da tradição religiosa:** a ideia do transcendente, na visão tradicional e atual;
- **História e tradição religiosa:** a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos;
- **Sociologia e tradição religiosa:** a função política das ideologias religiosas;
- **Psicologia e tradição religiosa:** as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo. (PCNER, 1997, p. 33-34).

Ao apresentar as religiões como alicerces da cultura, a escola não objetiva o fortalecimento da fé, mas, antes, o realce de princípios de convivência nos quais o sujeito identifique sinais de proximidade entre si e os outros. Transitando pelas diversas tradições religiosas, o educando passa a aprender a desbloquear fronteiras, desestimular fundamentalismos e enfraquecer o proselitismo. Cabe investir numa “civilização de ideias” (MORIN) que fraternize os domínios da ciência e da religião sem desprezar os objetivos e formas de sistematização de cada uma delas.

Tem-se aqui como horizonte a superação de preconceitos e o cultivo da temperança como lição a ser extraída na convivialidade desses dois domínios. Conforme André Comte-Sponville (1977, p. 46), “a temperança é essa moderação pela qual permanecemos senhores de nossos prazeres, em vez de escravos. É o desfrutar livre, e que, por isso desfruta melhor ainda, pois desfruta também sua própria liberdade”. Desse modo, a liberdade tem o sabor da sabedoria, constatada

pelo controle da vontade pessoal. Significa atenuar o dogmatismo para amadurecer o diálogo. Ao invés da reprovação *a priori* dos argumentos do outro, a opção pela escuta atenta que testemunha a disponibilidade para a compreensão.

Conforme Edgar Morin (2005, p. 112), o aprendizado da compreensão é um dos desafios da educação que precisa ser enfrentado desde os primeiros anos da Educação Básica. Pergunta o autor: “como aprender a compreender?”. E responde, conjugando três procedimentos: aprendendo a ler os conhecimentos para além da superfície das explicações; pondo-se no lugar do outro para entender “seus sofrimentos”, motivações interiores e desgraças, e, por fim, não reduzindo “o outro a somente um dos seus traços, dos atos...”, mas enxergando-o no conjunto das condições históricas e pessoais nas quais está inserido. Para Morin (2005, p. 113),

Há um vínculo subjacente entre os três modos de compreensão. O prefixo Com – de “Complexidade” e “compreensão”, indo esse laço. Com-preender, tomar em conjunto, envolver, enlaçar. A explicação entrelaça objetivamente; a compreensão subjetiva entrelaça subjetivamente; a compreensão complexa entrelaça subjetivamente e objetivamente.

3.3 EIXO DAS ESCRITURAS SAGRADAS

O eixo denominado pelos PCNER como as Escrituras Sagradas trata das narrativas que guardam memória de fé. Consideradas pelos fiéis como mensagens do Transcendente, as escrituras sagradas são entendidas como orientações para a vida, que estão registradas nos livros denominados sagrados, como a Bíblia, o Alcorão, a Torá, os Vedas, o Tao e tantos outros escritos que contam da caminhada religiosa dos povos. Além dos livros escritos, também são considerados como Escrituras Sagradas os relatos orais que são transmitidos de geração em geração.

Cada tradição religiosa possui uma escrita que delimita o modo de expressão do seu Deus. As narrativas sagradas, sejam no formato escrito ou como expressões orais, são histórias das divindades contadas para despertar sonhos fundamentais, que apascentam as dúvidas existenciais, como é o caso das respostas à vida além-morte.

Os conteúdos estabelecidos pelos PCNER para serem atendidos nesse eixo são:

- **Revelação:** A autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência mística do emissor que a transmite como verdade do transcendente para um povo;
- **História das narrativas sagradas:** o conhecimento dos acontecimentos religiosos que originam os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos;
- **Contexto cultural:** a descrição do contexto sócio-político-religioso determinante na redação final dos textos sagrados;
- **Exegese:** A análise e a hermenêutica atualizadas dos textos sagrados. (PCNER, 1997, p. 34-35).

Esse bloco de conteúdos favorece a estratégia da interdisciplinaridade, pois viabiliza a aproximação de conteúdos programáticos, aqueles que são programados para serem veiculados em cada disciplina, desde o planejamento feito pelos professores até o desenvolvimento das atividades de ensino. A interdisciplinaridade é apenas o primeiro passo para o intercâmbio entre as disciplinas, que deve guardar alguns cuidados, como, por exemplo: saber que é um convite à desinstalação de conteúdos esterilizados aos quais atribui-se tanta importância que faz parecer uma perda de tempo dar espaço para outras disciplinas no horário escolar.

Outro cuidado é o de não utilizar as outras disciplinas apenas como recurso didático, menosprezando o valor de todas na formação do sujeito. Por vezes, textos sagrados são aproveitados para trabalhar Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, por serem textos palatáveis, sem, contudo atribuir-lhes a devida importância educativa. A estratégia da interdisciplinaridade concebe o desdobramento do que Edgar Morin (2010) chama de “religação de saberes”. É cabível dizer que a religação de saberes deve acontecer tendo em vista a ampliação dos horizontes disciplinares, resultando na ligação entre cultura científica e cultura humanística. Se a cultura científica “acarreta admiráveis descobertas, sistematiza, auxilia no desenvolvimento da técnica e do cálculo, a cultura humanística enfrenta

as grandes interrogações humanas” (MORIN, 2010, p. 62), desperta a imaginação e concebe a criatividade.

Olhar os textos sagrados como pertencentes ao capital da cultura humanística é entendê-los como fortunas de sonhos acumulados nos sulcos de vida dos deuses, heróis míticos, anjos e demônios, e que, ao serem oferecidas em forma de narrativas mitológicas, sustentam utopias e rearranjam estratégias de enfrentamentos na trajetória do viver.

Se arriscarmos-nos a apontar uma lição adquirida nesse processo, somos tentados a indicar a perseverança. Esta traduz-se como uma inquietude do ser, cuja teimosia fundamenta-se na materialidade da espera, posto que sua espera não é passiva. Os textos sagrados impelem os crentes a esperarem o cumprimento de seus mandamentos, agindo em consonância com o que lhes estão ensinando. Que sabedoria é a dos crentes! Ouvir os ecos de suas tradições e reproduzi-los para avançar na distância do tempo rumo à eternidade.

Ao Ensino Religioso não cabe dizer qual livro contém a melhor verdade. Tal convicção a pessoa adquire na sua comunidade de fé. Cabe perceber a eficácia da crença na perseverança religiosa no viver e fazer a exegese, empreendimento cognitivo num fragmento textual (escrito ou oral), que permite problematizar admitindo a imprescindível relação entre as partes e o todo, como aconselha Edgar Morin (2000) na esteira de Pascal. Ser capaz de visualizar aspectos sociais, políticos e econômicos, entre outros.

Promover a religação dos saberes é operar na compreensão de que a distância entre as disciplinas precisa ser atenuada, pois a educação do presente requer atenção à complexidade das relações. Suscita interpretações hermenêuticas e exegeses mais afeitas aos ensaios aproximativos, em vista da promoção da arte de “pensar bem”, ou seja, saber contextualizar e globalizar. Em outras palavras, o eixo das Escrituras Sagradas pode atuar em duas frentes: na base de todo conhecimento religioso, que opera nas dialógicas incerteza/certeza, conservação/adequação, e também servir ao despertar de uma “inteligência geral”, aptidão para compreender as inter-relações entre a unidade da multiplicidade, como bem frisa Edgar Morin (2000, p. 38):

há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

3.4 TEOLOGIAS

As teologias são conhecimentos elaborados pelas religiões sobre seus Transcendentes. Estes figuram em cada uma delas como seres absolutos de todas as coisas. Para o crente, a teologia é a vontade divina que se faz anunciar de maneira sistemática através de textos sagrados, documentos religiosos, liturgia, ascese e místicas, que contam da fisionomia das divindades, de suas mensagens e, mais precisamente, explicam dogmaticamente os fundamentos das respostas existenciais que preenchem o vazio humano sobre a vida além da morte.

A união dos dois vocábulos gregos *Theos* = Deus e *Logos* = Palavra indicam etimologicamente “tudo que se pode dizer de Deus”. Os conteúdos estabelecidos pelos PCNER para esse eixo temático são:

- **Divindades:** a descrição das representações do transcendente nas tradições religiosas;
- **Verdades de fé:** o conjunto dos mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa;
- **Vida além da morte:** as possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada. (PCNER, 1997, p. 35-36).

Esses conteúdos, longe de serem tratados como apologia a qualquer manifestação religiosa, são, antes, expostos como tentativa de compreensão das origens do fenômeno religioso. Historicamente, as teologias ajudaram a organizar grupos de pessoas que, em nome da vontade de deuses, podem desenvolver ações solidárias, altruístas e magnânimas, mas o contrário também acontece, etnocentrismos desvairados, “guerras santas” e xenofobias.

Ao tratar dessa temática, a escola reflete sobre as estruturas de poder e saber que sustentam os credos religiosos, e como tais estruturas se entendem na sociedade. Diz Edgar Morin (2005, p.119) que as ideias, às vezes justificadas como instrumentos dos deuses, tornam-se muitas vezes “entidades possessivas e todas as possessões quando assumidas ao extremo podem gerar contendas, desencadear conflitos, conduzir a atrocidades”. Morin (2005) aprofunda a questão, servindo-se de passagens do Evangelho cristão, para mostrar em Jesus o ensinamento do perdão para propor um desafio ético. Quando os homens da lei mosaica apresentam uma mulher em atitude adúltera, falta considerada pelos hebreus como uma mácula social que deveria ser combatida com os rigores da lei, isto é, apedrejamento, Jesus pede que cada um olhe para si mesmo e veja como tem agido. Conforme Morin, o pedido de Jesus requer que os homens da lei ponham em confronto as próprias ideias e descubram o que os faz condenar ou absolver alguém. Ao se identificarem na condição de pecadores, projetam para si próprios a possibilidade de punição e, por isso, renunciam ao castigo. O desdobramento do argumento moriniano vem no sentido de apresentar que as circunstâncias originárias do perdão nascem das consciências individuais, podendo reverberar no coletivo. Porém, a consciência precisa ser provocada, e esse é um papel da educação que impele ao discernimento.

Ante ao argumento de Edgar Morin de que é preciso aprender a consultar a própria consciência e reconhecer a identidade comum de errantes terráqueos que se deixam possuir pelas ideias, e essas muitas vezes aprisionam mais do que libertam, chegamos a Voltaire, citado por André Comte-Sponville (1995), para encontrar no exercício da tolerância um norte educativo a ser seguido e pelo qual justifica-se também a inserção do estudo das teologias como um dos eixos temáticos.

Devemos tolerar-nos mutuamente, porque somos todos fracos, incoerentes, sujeitos à mutabilidade, ao erro. Um caniço vergado pelo vento sobre a lama porventura dirá ao caniço vizinho, vergado em seu contrário: ‘rasteja ao meu lado, miserável, ou farei um requerimento para que te arranquem e te queimem’. (SPONVILLE, 1995, p. 182).

Descobre-se aqui que a tolerância nasce no ordenamento das ideias, do legado da razão construído na conjugação de tradições religiosas, filosofia e ciência.

O Brasil, como um Estado laico, assegura na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9.394/96, no Art. 3º inciso IV, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996). Significa que a garantia do respeito à liberdade prevista em lei torna-se um bem inalienável e pelo qual todos os brasileiros têm o direito a expressar suas crenças e, dentre essas, figura a liberdade religiosa.

Porém, essa liberdade religiosa, para ser exercida, carece de alguns cuidados, sob pena de desencadear a intolerância. Não basta o direito estar garantido na letra da lei, precisa ser um princípio a ser construído nos moldes de uma autoética, que se traduz numa autonomia do espírito para analisar, decidir e mediar. Atingir o que Edgar Morin (2005) chama de “plenitude de responsabilidade” que implica, ainda conforme o mesmo autor, em “autoanálise” ou enfrentamento do egocentrismo; recorrer à “cultura psíquica”, que busca ver para além do dogmatismo as causas da autoconvicção produzir exageros. O exemplo de Cristo que, ao ser pregado na cruz, apela: “Pai, perdoai, eles não sabem o que fazem”. Longe de afirmar que, para ser tolerante, é necessário ser igual a Cristo, o que se deseja argumentar é que a tolerância nasce da convicção do homem por recusar a barbárie interior e, por extensão, a barbárie coletiva. Daí porque o “apreço à tolerância” ultrapassa a exigência legal para assentar-se numa racionalidade aberta, só conseguida através do exercício do “pensar bem”.

Ao advogar pelo “pensar bem” como requisito a ser contemplado no Ensino Religioso, não se afirma que é só na escola que se aprende a “pensar bem”. O que se defende é o que essa reflexão pode promover quando mira o fenômeno religioso em sua humanidade, isto é, como resultante da exterioridade e interioridade, como adverte Teilhard de Chardin (2006).

3.5 EIXO DOS RITOS

O rito é um ordenamento de gestos, palavras e símbolos providenciado pela “noosfera” para apaziguar o caos do cotidiano do homem religioso. Para compreender esse engendramento da noosfera, retoma-se o sentido atribuído por Teilhard de Chardin (2006) como “camada pensante” constituída pelos saberes, crenças, mitos, lendas e ideias que adquirem vida própria e retroagem sobre os

próprios indivíduos que a produzem. Partindo do conceito de Chardin, Edgar Morin (2002, p. 44) vai entender a noosfera como uma “nebulosa. Extremamente diversa de uma sociedade para outra, [...] que envolve os seres humanos, ao mesmo tempo em que faz parte deles”. Dessa nebulosa nascem os deuses e suas crenças e, para manterem-se vivos, recrutam estratégias de resistência atualizadas na realização de ritos.

Os ritos, através de uma sequência rígida de ações, suscitam a emergência do sagrado e, por meio desta, possibilitam a comunicação entre o homem e seu transcendente. Por tal processo, ao mesmo tempo que o homem acredita mergulhar, temporariamente, o transcendente no mundo dos humanos, também acredita que se abre um hiato no tempo e no espaço profanos para experimentar as delícias e temores do sagrado. “O rito aparece como uma norma que guia o desenvolvimento de uma ação sacra. É uma prática periódica, de caráter social, submetida a regras precisas” (CROATTO, 2001, p. 330). Entende-se por essa afirmação que rito sagrado só adquire sentido na comunidade de fé, razão pela qual os PCNER apontam seus estudos como possibilitadores de compreensão do fenômeno religioso.

De acordo com os PCNER, o rito é um conjunto de rituais, símbolos e espiritualidades praticadas pelas tradições religiosas, como vivência, manutenção e propagação de suas verdades de fé. Os três elementos constituem uma recursividade, pois os rituais necessitam da espiritualidade e dos símbolos, ao passo que estes precisam daquele. Os conteúdos propostos pelos PCNER para trabalhar o rito são:

Rituais: descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos;

Símbolos: a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, comparando seu(s) significado(s);

Espiritualidades: o estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o transcendente, consigo mesmo, com os outros e o mundo. (PCNER, 1997, p. 37).

Ao estudar os rituais nas modalidades do propiciatório, cuja principal intenção é favorecer a eficácia da oração, do sacrifício e da purificação, e dos divinatórios, que arvoram conhecer os desígnios das divindades e os mistérios pelos quais alguns fiéis são incumbidos do ofício de manutenção da própria tradição religiosa, longe do limite da classificação, atenta-se para as funções desempenhadas pelos ritos no nível individual e coletivo.

Já o símbolo, entendido como restituição de ausência, comporta o sentido evocativo pelo qual o transcendente se faz assistir. Conforme Edgar Morin (1987, p. 46), “é no sentido evocador concreto que o nome tem uma potencialidade simbólica imediata: nomeando a coisa, faz surgir o seu fantasma, e, se o poder da evocação é forte, ressuscita, embora ela esteja ausente, a sua presença é concreta”. Dessa forma, o símbolo assume a condição de sagrado para oportunizar ao homem religioso sintonizar-se com o mistério do encontro.

A espiritualidade é vivência da tradição e, de acordo com as orientações da doutrina, é uma sacralidade que se instaura pela encarnação na vida cotidiana, nos ensinamentos que sustentam a crença no mistério e fortalecem o vínculo social na comunidade. Nessa esteira nascem os valores e as referências que tecem a identidade do homem religioso e de sua religião.

Pode-se compreender a celebração do rito como uma obra de arte que, ao emergenciar o encontro do fiel com seu transcendente, permite ao humano imitar a itinerância dos deuses. O *homo religiosus*, ao cultuar aquele que é portador de “força exterior” e superior à sua, acredita também compartilhar dessa força e reeditar o ato primordial da ação divina para apascentar as saudades e eliminar a distância. Nesse caso, o celebrante e os demais fiéis participantes do rito são criadores, artistas da obra divina.

Na tentativa de construir conhecimento pertinente, a partir dos eixos temáticos propostos pelo PCNER, servimo-nos do estudo do rito para compreender o que André Comte-Sponville (1997) diz a propósito dos ensinamentos advindos da arte. Para esse autor, a arte é uma resposta imediata para a tristeza que macula e despotencializa a alma. O artista é uma criança que se recusa a deixar de crescer e aposta na semente da “eterna novidade” plantada no terreno da fantasia. Esta,

“tanto no artista como em todo homem insatisfeito, desvia-se da realidade. Mas na criação da obra de arte esse desvio se torna um retorno” (COMTE-SPONVILLE, 1997, p. 275). Análogo ao artista, o fiel, ao celebrar, recusa-se à tristeza da ausência e engendra estratégia de enfrentamento para suportar a realidade.

A lição dos ritos assenta-se nos princípios estéticos do viver. Em outras palavras, os ritos ensinam o que Edgar Morin denomina de “resistência à crueldade do mundo” que, para o autor, deve ser o fundamento da ética. Do estudo desse eixo temático é possível aferir modos de resistência ao sofrimento e à morte. O antídoto da resistência põe em atividade o diz Ernesto Sabato (2008, p. 13): “esperança demencial, momentos em que sinto que as possibilidades de uma vida mais humana estão ao alcance de nossas mãos”. Entender os ritos para além da repetição mecânica de palavras e gestos é percebê-lo como oportunidade de contentamento do ser em forma de resistência aos obstáculos que se apresentam à existência.

3.6 EIXO DO ETHOS

Apontado nos PCNER (1997, p. 37) como “forma interior de moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser”, o ethos aparece como um conjunto de princípios regentes da ética. Como alerta Edgar Morin (2005, p. 29), “o ato moral é um ato de religação: com o outro, com uma comunidade, com a sociedade e, no limite, religação com a espécie humana”. Significa que o estudo do ethos deve privilegiar, em princípio, o decoro de uma autoética na formação do sujeito, o que, segundo Edgar Morin (2005), implica na “dinâmica da ‘paixão de si’ que encontra a ‘responsabilidade de si’ e, ao mesmo tempo, o enfraquecimento do superego”. Tal encontro permite a manutenção da “paixão” como impulsionadora da audácia e incendiária de ideias. Ao mesmo tempo, desperta nos sujeitos reservas altruístas que desencadeiam a consciência de responsabilidade, traduzida em cuidados para com nossas ações ou daqueles por quem somos responsáveis, e mais que isso, alargam-se os caminhos que conduzem à ética comunitária. Os conteúdos apresentados pelos PCNER para trabalhar o ethos são:

Alteridade: as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores;

Valores: o conhecimento do conjunto de normas de cada Tradição Religiosa apresentado para os fiéis no contexto da respectiva cultura;

Limites: a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas. (PCNER, 1997, p. 38).

Os conteúdos desse eixo temático adequam-se à aprendizagem de uma ética da convivência, pela qual o sujeito reflete e responde pelas consequências dos próprios atos na grande teia de determinismos que o envolve. Utilizando mais uma vez a tutela de André Comte-Sponville (1995, p. 38), é o construto de uma ética da prudência, que quer dizer “a disposição que permite deliberar corretamente sobre o que é bom para o homem [...] e agir em consequência, como convier. É o que poderíamos chamar de bom senso, mas que estaria a serviço de uma boa vontade”. Implica num conhecimento das condições objetivas que envolvem dada situação e põe-se à disposição para agir adequadamente.

O exercício da prudência no contexto do Ensino Religioso obsequia o diálogo com a disposição de ouvir e esforçar-se por entender o que está na raiz do argumento alheio. Saber prestar atenção e determinar o que é necessário escolher e o que se deve evitar. Ser prudente supõe desconfiar dos riscos, admitir a incerteza e a imprevisibilidade do acaso.

A prudência, como princípio norteador do *ethos*, requer crer na riqueza da alteridade para o abastecimento de relações mais solidárias alicerçadas na compreensão de que os homens e as coisas pertencem ao mesmo Cosmos, à mesma Terra e à mesma espécie, precisando viver em sociedade. Nesse sentido, o trato desse eixo temático contribui para pensar sobre o humano em sua identidade terráquea. Trata-se do despertar da consciência em relação à autonomia/dependência, diante da qual o sujeito cognoscente, sabendo de seus determinismos (temporal, econômico, político, religioso, biológico...), elege possíveis deslocamentos, em vistas da sustentação de uma ética planetária que começa a

partir da “autonomia moral individual”, como bem afirma Morin (2005), e esta, para prosperar, carece da prudência, aprendida e exercitada.

4 O SAGRADO COMO SEMEADOR DE ESTRATÉGIAS

No ano de 2009, a Comissão Estadual de Ensino Religioso despendeu esforços para que a segunda versão dos Cadernos Pedagógicos organizados por professores e pesquisadores da área fosse entregue aos professores da rede estadual de ensino. Desde 2006, a publicação desse subsídio havia sofrido os trâmites de um longo processo licitatório e apenas em meados do ano em curso previa-se a sua entrega. Esse era um tempo de muitas dúvidas entre os professores e pesquisadores dessa área de estudos. Havia carência de material didático, alguns confrontos teóricos entre professores formados pela ESER e professores formados pelo curso de Ciências da Religião da UERN, tudo isso aliado à falta de previsão para a abertura de novas vagas em concurso público voltado para a rede pública estadual.

A comissão organizou o 1º Seminário Estadual de Ensino Religioso do RN, que tinha como objetivo implícito apressar a entrega dos Cadernos Pedagógicos e, como objetivo explícito, aprofundar a discussão sobre o pluralismo religioso cada vez mais presente no universo escolar em todos os recantos do estado. O subsídio esperado não ficou pronto a tempo, acontecendo apenas uma entrega simbólica aos diretores das DIREDs que vieram para o evento, mas a participação dos professores e alunos foi significativa.

Imagem 10 – I Seminário de Ensino Religioso da SEEC



Fonte: Arquivo pessoal

Novamente, a discussão sobre o fenômeno religioso tomou lugar de destaque na advertência de que o trabalho do Ensino Religioso não “se limita à identificação do fenômeno religioso, mas visa à gradual descoberta e à releitura de seus diferentes aspectos no cotidiano escolar e social” (OLIVEIRA, 2007, p. 102). Essa pretensão foi reforçada pelo secretário estadual de Educação, professor Otávio Tavares, quando diz que “vivemos numa sociedade de ‘liquidez’ das coisas e das pessoas, quando valores éticos e morais ‘escorrem’ por entre as palavras e pouco refletem-se nos hábitos sociais e posturas pessoais” (TAVARES, 2009).

Para assessorar o evento, foram convidadas a professora Íris Boff, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, e a pesquisadora Luzia Sena, diretora da revista “Diálogo”. A primeira abordou o tema “A Ecologia do Sagrado” e, a segunda, “O Pluralismo Religioso e as Matrizes religiosas do povo brasileiro”. Lembra a professora Augusta que

aquele foi um seminário para negar a tentação do desalento, pois saímos de lá renovados. A professora Íris falou de um sagrado que se alarga dos limites das religiões e se põe em socorro dos que o procuram. Luzia Sena abordou a riqueza do sincretismo religioso como um diamante bruto a ser lapidado no universo da sala de aula. (SOUZA, 2011).

Mesmo sem os Cadernos em mãos, o que só veio a acontecer em 2011, a comissão voltou a visitar as DIREDs e a refazer estratégias de planejamento de acordo com as necessidades de cada jurisdição.

Ao analisar os relatos que sucedem esse seminário e os registros das andanças da Comissão de Ensino Religioso em sua volta às DIREDs em 2011, foi que se empreendeu como faculdades pedagógicas para o Ensino Religioso as estratégias de conhecer, respeitar, dialogar e reconstituir a partir das experiências de proximidade com o sagrado que estão circunscritas no conhecimento religioso.

4.1 CONHECER: O SAGRADO PELA ESCUTA

Se conhecer significa a propriedade de experimentar e exprimir os efeitos da relação autonomia/dependência no sujeito cognoscente, então a assertiva spinozista de que o “conhecimento é o mais potente dos afetos” ganha sentido no contexto do Ensino Religioso. Antes, é conveniente lembrar que, para aquele filósofo, o conhecimento é a potência da alma em vistas do discernimento da cadeia de relações que engendra os muitos determinismos.

Desse modo, conhecimento religioso não pode ser tratado no contexto escolar apenas como uma transmissão das informações herdadas das tradições religiosas. Também ele é construído no circuito entre vida e ideias, e, longe de figurar como uma alegoria, é parlamentar, atuante no diálogo dos saberes que se veiculam na escola. É no confronto de vida e ideias que a noção de sagrado assume vital importância, pois, nessa dimensão, a condição humana experimenta o duplo estado de terror e fascínio. Para além da possessão, também pode imprimir-se como estágios de aprendizado e combustão interior para ação no cotidiano. O sagrado, para Umberto Galimberti (2003, p. 11),

Significa 'separado'. A sacralidade, portanto, não é uma condição espiritual ou moral, mas uma qualidade inerente ao que tem relação e contato com potências que o homem, não podendo dominar, percebe como superiores a si mesmo, e como tais, atribuíveis a uma dimensão, em seguida denominada 'divina' considerada 'separada' e 'outra' com relação ao mundo humano.

O sagrado é, pois, um hiato no cotidiano profano para que o homem possa reorganizar-se perante o caos da existência. Através do contato com o sagrado, o homem religioso vivencia o que Edgar Morin (2002, p. 132) chama de “estado estético”:

A estética é concebida aqui não somente como característica própria das obras de arte, mas a partir do sentido original do termo, *aisthêtikos*, de *aistanesthai*, 'sentir'. Trata-se de uma emoção, uma sensação de beleza, de admiração, de verdade e, no paroxismo, de sublime; aparece não só nos espetáculos ou nas artes [...] mas também nos odores, perfumes, gosto dos alimentos ou bebidas; origina-se no espetáculo da natureza, no encantamento diante do oceano, da montanha, do nascer do sol...

Sem querer reduzir o estado estético descrito pelo autor ao contexto mágico-religioso, é proveitoso usufruir de tal descrição para compreender a sensação que se origina no fiel na proximidade com o sagrado. Ainda conforme Edgar Morin (2002, p. 136), em consonância com o estado estético vive o estado poético da condição humana, pelo qual o indivíduo experiencia o “transe que transborda além da esfera religiosa” e potencializa o sentimento de superação dos próprios limites. Na audiência desses dois estados, o humano identifica-se e projeta-se nos personagens e coisas consideradas sagradas, acreditando adquirir deles graças e poderes. Pode-se aqui recuperar a narrativa bíblica do encontro de Moisés com Deus através da sarça ardente (Ex 3,2-22; 4,1-30), quando o primeiro ouve a voz que vem da sarça: “Eu sou aquele que sou [...] o Deus de Abraão, o Deus de Isaac e Deus de Jacó” também acredita transformar-se num enviado desse Deus como foram seus antecessores. Na obediência dessa crença, parte para o Egito e começa a pôr em prática “o projeto de Javé”.

Para Roger Caillois (1998, p. 20), o sagrado é uma “categoria da sensibilidade” que se põe à disposição dos indivíduos para captar a qualidade de

graça das coisas, de certos seres, de certos espaços e de certos tempos. Porém, ao mesmo tempo em que se disponibiliza como “fonte de todo êxito”, também “representa, pois, acima de tudo uma energia perigosa, incompreensível, arduamente manejável, eminentemente eficaz”. Voltemos ao exemplo da sarça ardente, quando Moisés aproxima-se do fogo e Deus diz: “Não se aproxime. Tire as sandálias dos pés, porque o lugar onde você está pisando é sagrado” (Ex: 3,5-6). É essa “energia perigosa” que fascina Moisés. A narrativa desse encontro faz crer que o personagem, ao mirar a sarça e ouvir a voz do fogo, deixa-se incendiar e, ao voltar para o cotidiano, logo convence aos seus familiares da missão que deve assumir.

Partindo das reflexões acima, é possível considerar que a aproximação do homem com o sagrado possibilita voltar à ideia spinozista de que a alma como sede do conhecimento não está separada dos afetos do corpo. Com efeito, o movimento de projeção-identificação é um dos elementos do processo de aprendizagem. No caso do personagem Moisés, pressupõe capacidade de ouvir, cautela na observância dos detalhes e coragem para o cumprimento da missão.

4.2 RESPEITAR: O SAGRADO PELO PRINCÍPIO DA ISONOMIA

Essa é uma estratégia urgente ante o pluralismo religioso, pois supõe um destronamento das verdades absolutas para prestar atenção na riqueza da alteridade. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, quando trata dos princípios norteadores do ensino, estabelece no inciso I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). A atualização da letra da lei no dia-a-dia da escola requer o cuidado com a permanência do aluno, que se dá na observância da isonomia que, por outras palavras, quer dizer igualdade assegurada. O desafio é o trato igualitário daqueles que apresentam a estrangeiridade de ideias. É o teólogo Andrés Torres Queiruga que adverte sobre “a necessidade de as religiões se compreenderem hoje umas com relação às outras e unirem esforços em prol do mundo” (1998, p. 39). É nesse sentido que o sagrado (embora por vezes apresente-se no envolto das tradições religiosas) lembra a cada homem de sua fragilidade. Diante do sagrado, a arrogância das religiões é despida

pelo sentimento de ambivalência que, no dizer de Roger Caillois, expressa-se em temor e sublimidade.

Diante do divino, Santo Agostinho é invadido ao mesmo tempo por um arrepio de horror e por um impulso de amor... Ele explica que seu horror vem da tomada de consciência da diferença absoluta que separa o seu ser do ser sagrado, e seu ardor, ao contrário, da sua identidade profunda. (CAILLOIS, 1998, p. 37).

Encontrar-se diante do divino é encontrar a própria alma, em exercício do esvaziamento à procura da sabedoria. Nas palavras de Comte-Sponville (1999, p. 253), é “uma maneira de salvar a vida, aqui e agora” sem deixar-se dominar pelas paixões, procurar a sensatez da civilidade, sem a qual a vida social torna-se pouco propícia. Civilidade presume atos de cortesia que, por sua vez, supõem a observância dos limites. Por outras palavras, é na consciência de nivelamento da condição humana que o sagrado desperta, que se inscrevem os princípios do respeito.

Para os hebreus, a sabedoria para enfrentar os reveses da vida é adquirida na reverência e cumprimento das leis. Esses preceitos indicam o temor como caminho possível para o bem viver. Diz o Salmo 34:

Filhos, cheguem perto e me escutem: vou ensinar a vocês o temor de Javé. Quem de vocês não deseja a vida? Quem não quer vida longa para prosperar? Então guardem a língua de falar mal e os lábios de dizer mentiras. Evitem o mal e pratiquem o bem, e sem descanso procurem a paz... (Sl 34, 12-15).

Vê-se que os ensinamentos expostos pelo salmista como cumprimento à vontade divina não se exauriram no tempo e continuam como ideário de todos os homens. O texto bíblico instrui para o cumprimento do temor de Javé, atualizado numa atitude ética para com os outros. As lições aprendidas no contato com o sagrado devem cultivar “um sentimento de fraternidade humana... não se trata de saber o que todo mundo sabe, trata-se de *como* saber e *como* torná-lo operacional” (MORIN, 2008, p. 160).

Trabalhar o respeito no âmbito do Ensino Religioso é uma atitude política que exige dos docentes e discentes apostas no exercício de hospitalidade planetária, como sugere Leonardo Boff (2005), mas que começa no reconhecimento do colega de profissão ou de classe como um sujeito que precisa ser acolhido, ouvido e cuidado. Significa que, por sobre o discurso da inclusão social, sobreponha-se a atitude de inclusão. Dessa feita, é conveniente relembrar com Boff (2005, p. 78-82):

Certa vez Júpiter, pai-criador do céu e da terra, e seu filho Hermes, princípio de toda comunicação – donde vem a palavra hermenêutica – resolveram disfarçar-se de pobres. Decidiram, sob esta forma, vir ao reino dos mortais para ver como ia a criação que haviam posto em marcha. Júpiter depôs toda sua glória e Hermes desfez-se das suas asas, seu símbolo maior e de todos os demais adornos. Pareciam realmente pobres andarilhos das estradas.

Passaram por muitas terras e encontraram muita gente. Pediam ajuda a uns e a outros. Ninguém lhes estendia a mão. Recebiam maus-tratos e ouviam palavras ofensivas. Várias vezes foram afastados das portas com violência. Muitos sequer os olhavam. Era o que mais lhes doía: não serem sequer olhados, como se fossem cães lazarentos de casas abandonadas. Por isso, passaram fome e toda sorte de privações.

Depois de muito peregrinar e sentirem-se alijados por todos, o que mais desejavam era água fresca para beber, um prato de comida quente, aliviar os pés com água morna e uma cama para repousar os corpos. Sonhavam com a hospitalidade mínima!

Até que um dia chegaram à Frígia, província das mais longínquas e pobres do Império Romano, lugar para onde eram desterrados rebeldes e criminosos. Aí vivia um casal muito pobre. Ele se chamava Filêmon, em grego, “amigo e amável”, e ela Báucis, “delicada e terna”.

Sobre uma pequena elevação construíram sua choupana, rústica, porém muito limpa. Foi lá que, ainda jovens, uniram seus corações. O intenso amor tornava leve a pena. Viviam em grande paz e harmonia, pois faziam tudo juntos, um auxiliando sempre o outro. Quem mandava era também quem obedecia. Estavam já velhinhos, cansados de trabalhos e de dias.

Eis que chegaram à choupana Júpiter e Hermes, disfarçados de pobres mortais. Bateram à porta. Qual não foi a surpresa deles

quando o bom velhinho Filêmon, sorridente, apareceu à porta e sem muito reparar foi logo dizendo:

‘Forasteiros, vocês devem estar muitos cansados e com fome. Venham, entrem em nossa casa. É pobre, mas está pronta para acolhê-los.’

Os imortais tiveram que abaixar-se para entrar. Dentro sentiram a boa irradiação da acolhida e da hospitalidade. Báucis, a “delicada e terna”, logo se apressou em lhes oferecer duas cadeiras, na verdade, dois tamboretos de madeira rústicos. E foi buscar água fresca da fonte, atrás da choupana.

Filêmon, por sua parte, começou a reanimar o fogo da noite, quase apagado. Soprou as cinzas. Tomou raminhos finos e pedaços de lenha maiores, colocou-os por sobre as brasas ardentes e ajeitou a panela com água para aquecer. Dentro de pouco a água já estava morna.

Báucis com seu avental remendado começou a lavar os pés de Júpiter e Hermes, jogando água morna pelas pernas até perto do joelho para que se aliviassem de verdade.

Filêmon foi à horta atrás da choupana e colheu algumas folhas e legumes, enquanto Báucis tirava do alto, onde estava dependurado numa vara, o último pedaço de toucinho que restara. Estavam até pensando em sacrificar o único ganso que tinham, aquele que guardava a pobre choupana. Mas os imortais o impediram com determinação. Seus olhos, entretanto, se encheram de lágrimas de comoção.

Numa panela de barro, bem antiga, cozinharam os legumes com o toucinho. Um cheiro bom de comida caseira se espalhava pela choupana a ponto de fazer salivar Júpiter e Hermes, mortos de fome.

Báucis tomou do azeite turvo e grosso que eles mesmos faziam, e o deitou por sobre a sopa. Grandes olhos de azeite espreitavam na superfície. Depois que tirou a panela, tomou alguns ovos e os meteu sob a cinza quente. Filêmon se lembrou do vinho que jazia numa vasilha escura e empoeirada no canto da casa, guardado como remédio. Havia sobrado ainda alguns pedaços de pão do dia anterior. Aqueceram-nos na borda do fogão.

A hospitalidade e a aura benfazeja dos bons velinhos fez esquecer a demora. E de repente tudo estava sobre a mesa em pratos limpos.

‘Queridos hóspedes, vamos comer, pois vocês o merecem depois de tantas canseiras. Perdoem a simplicidade e a pobreza da cozinha’.

E para não constrangê-los, Báucis e Filêmon, embora tivessem já comido, sentaram-se também à mesa para cear com eles.

Todos comeram à saciedade, com uma conversa animada e respeitosa.

Em seguida, Báucis e Filêmon se levantaram, tiraram nozes, figos secos e tâmaras de um baú, suporte dos pratos e das velas, e os serviram como sobremesa.

Por fim, os dois velinhos ofereceram sua própria cama, a única que havia na choupana, para dormirem. Juntos puseram-se logo a arrumá-la. Colocaram lençóis limpos, embora visivelmente gastos. Estenderam por sobre o leito uma cobertura de honra, um velho tapete que guardavam para as festas. Júpiter e Hermes não se aguentavam de comoção. Lágrimas brotaram em seus olhos.

Instados a recolher-se, Júpiter e Hermes se dirigiram para a cama. Eis senão quando sobreveio grande e inesperada tempestade. Raios e trovões iluminaram a choupana e ribombavam pelo vale afora. Num instante as águas subiram ameaçando pessoas e animais.

Foi então que ocorreu a grande metamorfose. Repentinamente a tempestade cessou. E num abrir e fechar de olhos a choupana foi transformada num luzidio templo de mármore. Colunas em estilo jônico enfeitavam a entrada. O teto de ouro reluzia como o sol recém-saído das nuvens. Júpiter e Hermes finalmente mostraram quem eram, divindades no plano esplendor de sua glória.

O respeito pelo outro independe de se saber quem é, a que credo religioso contempla o discernimento de que todos são peregrinos terráqueos. Carecem da acolhida que supõe olhar para o diferente e oferecer-lhe a oportunidade de poder expressar-se, de falar da sua identidade sem o risco de ser menosprezado. A hospitalidade ensinada pelo mito de Báucis e Filêmon suscita sensibilidade para entender a caminhada do outro, suas necessidades e desejos. Significa pôr-se em

igualdade de condição para poder estabelecer cadeias de relações solidárias e generosas. Quem sabe, por trás da máscara de arrogância e grosseria não se esconde uma pessoa tímida, infeliz e insegura?

4.3 DIALOGAR: O SAGRADO NA TENSÃO ARGUMENTATIVA

O argumento traz implícito o confronto das ideias que nascem na tensão do sujeito em delimitar seu lugar no diálogo, como um atributo do qual vale-se o pensamento para refinar-se e evidenciar sua condição cognoscente. “Ser sujeito é se autoafirmar, situando-se no centro de seu mundo, o que é literalmente expresso pela noção de egocentrismo” (MORIN, 2005, p. 19). Para Morin, essa autoafirmação depara-se com o reconhecimento das forças de exclusão e inclusão que constituem-se princípios que atuam no interior do indivíduo-sujeito ora em concorrência, ora em antagonismo e ora em completude. A hegemonia de um desses princípios reduz drasticamente as potencialidades do diálogo e encerra-o no fundamentalismo. Quer dizer que o diálogo guarda em si o risco constante do fechamento do sujeito, mas, ao mesmo tempo, subjaz a possibilidade de operar na carícia de ideias que despertem as forças altruístas.

No contexto da educação formal, aquela prescrita na responsabilidade de instituição escolar, a estratégia do diálogo permite ao sujeito em formação consultar os princípios da inclusão e da exclusão, podendo defrontar-se com a complexidade dessa operação. Cabe à escola o trato pedagógico desse exercício, de modo a reforçar a um só tempo a autoconfiança e as disposições para o afeto com os outros.

No Ensino Fundamental, a contribuição do Ensino Religioso pode recrutar a noção de sagrado como uma das reservas humanas pela qual o sujeito vislumbra a tensão das forças de exclusão e inclusão e precaver-se contra os extremos. Para René Girard (1990), o sagrado e a violência estão presentes no humano desde seu mais longínquo processo de civilização. Para Girard, é no deleite sacrificial que o sagrado interpõe-se entre o homem e o divino. O sacrifício oferecido como propiciador de bênçãos e graças pode também desencadear infortúnios de diversas

ordens. Lembra o autor o episódio bíblico do roubo da benção de Esaú por seu irmão Jacó (Gn. 27, 1-40). Assim resume o autor

Isaac está velho. Pensando que vai morrer, quer abençoar seu filho mais velho, Esaú; pede que, antes da benção, ele cace e traga-lhe um 'prato suculento'. Jacó, o caçula, tendo escutado tudo, previne sua mãe, Raquel. Ela escolhe dois cabritos do rebanho e com eles prepara um prato suculento, que sem tardar Jacó oferece a seu pai, fazendo-se passar por Esaú.

Isaac é cego. Mesmo assim, Jacó tem medo de ser reconhecido, por causa da pele de suas mãos e de seu pescoço, que é lisa e não peluda como a de seu irmão mais velho. Raquel tem a feliz ideia de cobrir sua pele com a dos cabritos. O velho apalpa as mãos e o pescoço de Jacó, sem reconhecer seu filho caçula; é a ele que a benção é dada. (GIRARD, 1990, p.17-18).

Para obter a benção do pai Isaac, Jacó usurpa o direito do irmão primogênito de receber as graças de prosperidade que garantem uma vida feliz e a servidão de todos, inclusive do irmão Esaú. O que se deseja enfatizar nessa discussão não é a teoria do ato sacrificial, mas a força do "eu" que prevalece em Jacó, conduzindo-o a enganar o pai e convencer a mãe na cumplicidade da trama. Sem precisar deter-se nos motivos que potencializam o princípio da exclusão, cuja exigência sacrifica tudo em favor de si mesmo, a escola pode explorar relatos dessa natureza, em detrimento dessa força destrutiva tão própria dos humanos, para ressaltar sentimentos de amizade tão necessários para a vida em sociedade. A Jacó contrapõe-se a narrativa do bom samaritano, anunciada por Jesus Cristo (Lc. 10, 30-37):

E, respondendo Jesus, disse: Descia um homem de Jerusalém para Jericó, e caiu nas mãos dos salteadores, os quais o despojaram, e espancando-o, se retiraram, deixando-o meio morto. E, ocasionalmente descia pelo mesmo caminho certo sacerdote; e, vendo-o, passou de largo. E de igual modo também um levita, chegando àquele lugar, e, vendo-o, passou de largo. Mas um samaritano, que ia de viagem, chegou ao pé dele e, vendo-o, moveu-se de íntima compaixão; E, aproximando-se, atou-lhe as feridas, deitando-lhes azeite e vinho; e, pondo-o sobre a sua cavalgadura, levou-o para uma estalagem, e cuidou dele; E, partindo no outro dia, tirou dois dinheiros, e deu-os ao hospedeiro, e disse-lhe: Cuida dele; e tudo o que de mais gastares eu to pagarei quando voltar. Qual,

pois, destes três te parece que foi o próximo daquele que caiu nas mãos dos salteadores? E ele disse: O que usou de misericórdia para com ele. Disse, pois, Jesus: Vai, e faz da mesma maneira.

Viver em sociedade supõe acordos, contratos, negociações, mas também benevolência e caridade, ações e sentimentos que principiam no exercício do diálogo. No contexto do ensino, trata-se de uma estratégia didática no reforço do “bem pensar”, capaz de religar conteúdos ministrados em sala de aula às ideias através da manifestação de opiniões, com leveza e cortesia, sem deixar de desafiar a cegueira do conhecimento que se apóia na arrogância dos que têm o domínio da palavra sobre aqueles que são mais tímidos. Aprender a dialogar é caminhar por entre o caos das ideias, provocado pelo arrebatamento dos confrontos, sem perder de vista a nobreza dos propósitos. As salas de aula e os eventos devem se tornar espaços de diálogo e de mudança para os sujeitos. Esse exercício é testemunhado pela professora Maria da Conceição de Almeida (2002, p. 21):

Nunca saio do mesmo jeito desses encontros. Às vezes me sinto acrescida de ideias novas, de pontos de vista que amplificam ou questionam minhas lentes de olhar o mundo. Por vezes descubro trocas promissoras, onde imaginava ver uma dificuldade enorme de conexão. Ou, ainda, percebo que contribuí de alguma forma para o diálogo – seja porque desconstruí e desnudei os argumentos nos quais me aporto, seja porque expus ideias e noções ainda em gestação.

O refinamento e a afinação de ideias, longe do sincretismo de posturas, vai na direção de uma pensamento complexo que “redescobre o surpreendente e o desconhecido. Em vez de ocultá-lo ele [o pensamento] redescobre o mistério das coisas, dos seres e do mundo” (MORIN, 2002, p. 8). O que se advoga não é o silenciamento das divergências, mas o desencorajamento de atitudes fundamentalistas e/ou proselitistas. Quem sabe não precisemos aportar na recomendação do poeta Joaquim Cardozo (1897-1978) como uma das estratégias de formação pelo diálogo:

CONGRESSO DOS VENTOS

Na várzea extensa do Capibaribe, em pleno mês de agosto
Reuniram-se em congresso todos os ventos do mundo;
Àquela planície clara, feita de luz aberta na luz e de amplidão

[cingida,
 Onde o grande céu se encurva sobre verdes e verdes, sobre lentos
 [telhados,
 Chegaram os mais famosos, os mais ilustres ventos da Terra:
 – Mistral, com seus cabelos de agulha, e os seus frios de dedos
 [finos,
 – Simum, com arrepiadas, severas e longas barbas de areia
 [quente,
 – Harmatã, em fúrias gloriosas e torvelinhos, trazidos da Costa
 [da Guiné,
 Representante das margens do Nilo credenciou-se Cansim,
 E Garbino, enviado das praias catalãs.
 Vieram as Monções das margens do Oceano Índico,
 Os ventos da Tundra siberiana vieram...
 E os Alísios desceram do Equador, clandestinos,
 Num grande transatlântico.
 Chegaram ainda os ventos da América:
 – Barinez, respirando doçuras de rios azuis,
 afluentes do
 [Orenoco,
 – Pampeiro, eremita e solidão de horizontes sub-andinos,
 – Minuano, assobiando longamente a tristeza ritmada das
 [coxilhas.
 Também os ventos nordestinos se acharam presentes:
 O Nordeste e o Sudeste; os ventos Banzeiros, o Aracati das praias
 cearenses,
 O vento Terral, velho boêmio das madrugadas.
 Ventos, muitos e todos, ventos de todos os desertos,
 De tempestades selvagens, de escuramente outonos...
 Nesse congresso em tantas veemências se afirmaram
 Quanto em glória e rebeldia se exprimiram...
 Com açoites e eloquentes rajadas falou Harmatã;
 Com citações de Esopo e de La Fontaine
 Comparou as vantagens da energia do sol e a do vento,
 Descreveu com minúcia os modernos fornos solares
 E admitiu o emprego futuro de ventos magnéticos.
 Depois que Cansim lembrou o seu feito guerreiro
 Envolvendo em altas nuvens de areia as legiões do rei Cambises
 – Isto, há mais de dois mil anos –
 Garbino repetiu com sopros noturnos e vagarosos
 A velha história do abandono e desprezo dos ventos
 Agora, solitários, vagando por todos os quadrantes.
 A assembleia inteira levantou-se amotinada;
 Um vendaval sem freio, um furacão,
 Percorreu aquelas instâncias de planície tranquila;
 Uma onda de revolta se ergueu contra os motores,
 Contra os ventiladores e os túneis de vento.
 Mas apesar daquele tumultuoso debater de línguas meteóricas
 Podia-se ouvir muito bem a voz lamentosa do Nordeste:
 – Eu que, há trezentos anos, desembarquei das velas do almirante
 [Loncq
 Na praia de Pau Amarelo,
 Que tremulei nas flâmulas e nas bandeiras das naus de D. Antônio
 [de Oquendo
 Aqui estou, nesta várzea, reduzido a professor de meninos:

Hoje vivo ensinando a empinar papagaios...
 Voltando a calma, em alentos de aragens murmuradas,
 Terral contou como ajudava as plantas nos amores:
 – Levando nas dobras do seu manto o pólen das anteras,
 Velivolvendo e suspirando entre ramagens.
 Por fim, sucederam-se festas, danças de roda...
 Músicas e cantos de longes mares tempestuosos,
 Rodopios, volteios, caprichos, remoinhos, piões e parafusos...
 – Com sestros de capoeira exibiram-se o vento Banzeiro e o
 [Sulão.
 Barinez leu uma mensagem de Romulo Gallegos,
 Minuano disse um poema de Augusto Meyer.
 E já pelos dias finais daquele mês todos partiram...
 Erguendo o seu voo sobre as nuvens varzinas
 Regressaram, um após outro,
 Para as noites e as tormentas das suas terras natais.
 O último que se pôs a caminho foi o vento Aracati:
 – Cortou uns talos de chuva
 Com eles fez uma flauta
 E se foi, tocando e dançando,
 E se foi pela estrada de Goiana.
 ([CARDOZO](#), s/d.)

4.4 RESTITUIR: O SAGRADO NO RETORNO

Do Seminário Estadual, em outubro de 2009, até março de 2011, a Comissão de Ensino Religioso se debruçou sobre os temas propostos nos Cadernos Pedagógicos recém-chegados da gráfica; participou de encontros nacionais promovidos pelo FONAPER e aguardou (não sem impaciência) as condições necessárias para a entrega do citado subsídio às DIREDs em todo o estado. Durante um ano e quatro meses, os cadernos ficaram encaixotados na sede do Instituto de Teologia Pastoral de Natal (ITEPAN), pois, conforme a professora Vera Coelho, membro da CE-RN, “o risco de serem danificados no almoxarifado da Secretaria Estadual de Educação era grande, uma vez que, devido ao acúmulo de material e à falta de condições adequadas do lugar podiam comprometer a qualidade do material” (COELHO, 2011).

Imagem 11 – Capas dos volumes 1 e 2 do “Caderno Pedagógico de Ensino Religioso” (2ª versão, 2009) SECD/RN



Fonte: Arquivo pessoal.

Com “as águas de março” veio a confirmação da Secretaria de que as condições para a entrega do material estavam dadas. A comissão, nesse período constituída por sete professores, elaborou um roteiro de visitas e discussões que previa em cada encontro nas DIREDs a leitura dos objetivos anunciados no Caderno I, voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, do 1º ao 5º anos; e dos objetivos anunciados no Caderno II, destinados aos últimos anos desse mesmo ensino, ou seja, 6º ao 9º anos. A leitura dos objetivos tinha o propósito de sintonizar as expectativas dos professores que estavam em sala de aula com as concepções da Comissão Central.

Ainda no roteiro planejado, destinava-se um momento para a escuta das reivindicações e sugestões dos docentes. Nessas ocasiões foram recolocadas antigas questões, como a falta de concurso público para o ingresso de novos professores para o Ensino Religioso, o complemento de carga horária para aqueles que ensinam outras disciplinas e que assumem o Ensino Religioso apenas como

ajuste de horas e a frequente rotatividade, já que a cada ano as direções de escolas indicam diferentes nomes para esse componente curricular. Todos esses problemas dificultam o aprofundamento teórico e o investimento em projetos duradouros de ensino. Porém, concomitante à exposição de dificuldades, apresentaram-se relatos de experiências bem-sucedidas. A fala dos professores demonstrou a persistente confiança no investimento em ações que esmorecem as práticas insulares de ensino e abrem-se às interações frutíferas.

As experiências relatadas nesses encontros deram origem à ideia de que é possível acrescentar, aos blocos de conteúdos já confirmados nos cinco eixos temáticos dos PCNER, a noção de sagrado disposta através de jornadas de estudos. A exemplo do que propõe Edgar Morin (2010), tais jornadas servem para integrar disciplinas e conteúdos em torno de temáticas instigantes à sapiência. As jornadas de estudos sobre o sagrado devem agregar aos temas já recorrentes no Ensino Religioso a concepção de hierofanias, nos termos que dispõe Mircea Eliade (1993).

Para Eliade, as hierofanias são reservas enigmáticas que modulam os mistérios do sagrado e podem ser agrupadas em quatro blocos: as hierofanias cósmicas, cuja emergência do sagrado aparece no céu, nas águas, no interior da terra; as hierofanias biológicas, nas quais o sagrado manifesta-se nos ritmos lunares, no movimento solar, nos ciclos de fertilidade da agricultura e sexualidade dos animais; e as hierofanias tópicas, nas quais o sagrado revela-se em templos e lugares consagrados. Por fim, o autor do *Tratado de história das religiões* dedica especial atenção à “morfologia e função dos mitos e estrutura dos símbolos”, pelos quais contempla a vocação divina da palavra de nomear o que considera sinais do sagrado.

Num exame mais apurado, percebe-se que esses assuntos distribuídos em outra ordem já figuram no rol dos conteúdos dos cinco eixos temáticos, o que se propõe é um investimento em favor da audácia no aproveitamento dos testemunhos sobre o sagrado no fluxo da vida de alunos e professores, a partir das experiências com o ecossistema e demais nichos religiosos, nos quais os fiéis acreditam morarem os mistérios. No Rio Grande do Norte, como em outros lugares, são muitos os montes, rios, lagoas, lajedos, grutas, reservas florestais, ciclo das marés... que

marcam o tempo profano com intervalos sagrados afeitos a festas e romarias, nos quais os fiéis, não apenas contemplam o sagrado, mas introjetam-no como uma dimensão reorganizadora de suas vidas. Também é farto o estoque dos mitos que contam dos antepassados, das promessas de nascimentos e mortes; que recriam narrativas; que recriam eventos; e anunciam o destino humano ordenado a partir da crença do sagrado.

O último encontro de formação para professores de Ensino Religioso de 2011 aconteceu na manhã de 07/12, no auditório “Angélica Moura” da Secretaria Estadual de Educação, reunindo técnicos e professores da primeira DIREC, jurisdição de Natal. Nesse encontro, revitalizou-se a concepção de que os estudos do fenômeno religioso inscrevem-se na cota da cultura humanística constituída nos inesperados caminhos da alma, que precisa com urgência abastecer e ser abastecida pela cultura científica. Daí a importância do conhecimento religioso em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de fragmentos da itinerância da Comissão Estadual de Ensino Religioso – CER-RN, acompanhou-se um exercício de formação assentado na sabedoria construída a partir das experiências de enfrentamentos a situações adversas, como dogmatismo, fundamentalismo e indiferença. Aprendeu-se que educar é um processo conduzido com firmeza e serenidade. Nos primeiros anos de sua formação, a CER-RN tratou com diplomacia as imposições da ditadura militar, sem abrir mão do objetivo de despertar o senso crítico de educadores e educandos numa conjugação entre resistência e temperança.

Quando viveu e atuou na transição da catequese escolar para o Ensino Religioso polifônico e multifacetado, que trata o pluralismo religioso como exigência da realidade de ensino, a Comissão teve que rever conceitos e arriscar-se em desconhecidas contendas oriundas da diversidade religiosa. Foi preciso aprender a construir-se na precariedade do conhecimento acostumado à hegemonia de uma só concepção religiosa, para aventurar-se na delicada operação ensaio/erro sob a condução recursiva de informação-observação-reflexão. Nesse momento, a CER-RN lançou mão da tolerância e da prudência como virtudes que cuidam com apreço dos diferentes e deles colhe o que é oportuno para o “bem pensar”.

Diante dos desafios da falta de professores, de material didático e demais empecilhos no trabalho pedagógico, agiu-se com perseverança. Foi tecendo impossibilidades e desfazendo nós que, guardados os devidos cuidados, pode-se dizer que a CER-RN assemelha-se ao mestre que sabe abrir veredas numa floresta ainda virgem e selvagem. Como quem vai traçando o percurso conforme a orientação do propósito, a citada instituição mostrou que para educar é preciso munir-se de responsabilidade sem privar-se da audácia.

A lição aprendida no final deste trabalho é a de que a fidelidade ao que se acredita ser o destino do Ensino Religioso coloca-o no circuito dialógico razão/paixão. Implica dissipar, no espaço da sala de aula, a rigidez das posturas doutrinárias, sejam aquelas construídas na crença da pseudoneutralidade dos conteúdos escolares, sejam aquelas já sedimentadas nas histórias de vida

arregimentadas extraescola. Tal postura dos professores do Ensino Religioso exige o estatuto de um pensamento complexo capaz de prover comunicações inesperadas entre os saberes considerados da ordem racional e os adquiridos a partir do conhecimento religioso.

Ao abrir-se à intensidade do ser que capta as ressonâncias do sagrado, o educando, por sua vez, descobre-se, simultaneamente, com *homo religiosus* e sujeito cognoscente responsável por si e pelos outros. Diante dessa consciência, é possível conceber o ofício do “viver bem” como articulação de saberes abertos e diversos. Como bem disse Célestin Freinet (2004, p. 47), “o que nos encanta e nos entusiasma nunca é o passado, por mais rico que seja, mas o futuro que encerra em si mesmo a criação, a aventura e a vida. A escola nunca é uma parada”. É um lugar de metamorfose do sujeito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

_____. **Para comprender la complejidad**. Hermosillo-México: Sonora, 2008.

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Cultura e pensamento complexo**. Natal-RN: EDUFRN, 2009.

_____. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, Gustavo, (Org). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

ARQUIDIOCESE DE NATAL; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Cartilha de Deus I**. Natal-RN: CIA. Editora do Rio Grande do Norte – CERN, 1981. (Coleção Metanoia).

ATLAN, Henri. **Será a ciência inumana?** Ensaio sobre a livre necessidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

BÍBLIA. São Paulo: Paulus, 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. 15 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

_____. **Virtudes para um outro mundo possível: hospitalidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

_____. **Experimentar Deus: a transparência de todas as coisas**. Campinas: Verus, 2002.

_____. **Ética da vida**. Brasília: Letraviva, 1999.

_____. **O despertar da águia: o diabólico e o simbólico na construção da realidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

_____. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

BOFF, Leonardo; BETTO, Frei. **Mística e espiritualidade**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

BURKERT, Walter. **Mito e mitologia**. Lisboa: Edições 70, 1991.

CAILLOIS, Roger. **O homem e o sagrado**. Lisboa: Edições 70, 1998.

CARDOZO, Joaquim. **Congresso dos ventos**. s/d. Disponível em: <http://www.joaquimcardozo.com/paginas/joaquim/poemas/signo/congresso.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2012.

CHARDIN, Pierre Teilhard de. **Em outras palavras**. Tradução: Maria Valéria Marinez de Aguiar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

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

COELHO, Vera. Entrevista concedida a Josineide Silveira de Oliveira em 4 abr. 2011.

COMTE-SPONVILLE, André. **A vida humana**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

_____. **O alegre desespero**. Tradução: Maria Leonor Loureiro. São Paulo: UNESP; Belém-PA, Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.

_____. **A sabedoria dos modernos: dez questões para o nosso tempo**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Tratado do desespero e da beatitude**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. **O ensino religioso nas constituições do Brasil na legislação de ensino e nas orientações da igreja**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1987 (Estudos da CNBB nº 49).

_____. **Educação religiosa nas escolas**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1976 (Estudos da CNBB nº 14).

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião**. Tradução: Carlos Maria Vasquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2011.

DREHER, Luiz Henrique. Ciências da religião: teoria e pós-graduação no Brasil. In: TEIXEIRA, Faustino (org). **A(s) Ciência(s) da religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

ELIADE, Mircea. **Tratado de história das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade: (a Meneceu)**. Tradução: Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. **Fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz oriental**. São Paulo: FONAPER, 2002. (Caderno Temático nº 8).

_____. **Cultura e tradições religiosas**. São Paulo: FONAPER, 2001. (Caderno Temático nº 2).

_____. **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**. São Paulo: FONAPER, 2000. (Caderno Temático nº 1).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 2 ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1997.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. Tradução: J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GALIMBERTI, Humberto. **Rastros do sagrado: o cristianismo e a dessacralização do sagrado**. Tradução: Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 2003.

GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

GURGEL, Maria do Socorro. Entrevista concedida a Josineide Silveira de Oliveira em 2 mar. 2012.

HOLANDA, Angela Maria Ribeiro. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: o currículo do ensino religioso em debate. In: POZZER, Adecir et al. (org). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

INSTITUTO DE TEOLOGIA PASTORAL DE NATAL (ITEPAN). **Proposta curricular de ensino religioso para o 1º e 2º graus**. Natal-RN, 1994.

LIBANIO, José Batista. **Igreja contemporânea: encontro com a modernidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LUCAS NETO, Monsenhor. Entrevista concedida a Josineide Silveira de Oliveira em 7 dez. 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis-RN: Vozes, 2007.

MARTINS, André. **O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Tradução: Flávia Nascimento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **O método 6**: a ética. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília-DF: UNESCO, 2000.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 1999.

_____. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Lisboa: Publicações Europa-América, LDA, 1987.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. São Paulo: Ed. do Autor, 2010.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Lisboa: Hugin Editores, 2000.

OLIVEIRA, Josineide Silveira de; SOUZA, Maria Augusta. Ensino Religioso nos caminhos do RN. In: OLIVEIRA, Lílian Blank (org.). **Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil**: tempos, espaços e lugares. Blumenau: Edifurb, 2008.

OLIVEIRA, Lílian Blanck de et al. **Ensino religioso no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de. **ESER**: uma experiência desafiadora. Monografia (Especialização) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, Caruaru-PE, 1999.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRÁGLIA, Izabel (orgs). **Edgar Morin**: ética, cultura e educação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POZZER, Adecir et al. (org). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios – Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

QUEIRUGA, Andrés Torres. **Um Deus para hoje**. 3 ed. Tradução: João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos (SECD/RN). **Caderno pedagógico**: ensino religioso I. Natal-RN, 2000.

_____. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos (SECD/RN). **Caderno pedagógico**: ensino religioso II. Natal-RN, 2000.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria do Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN). **O ensino religioso**: caderno pedagógico I. Natal-RN, 2009a.

_____. Secretaria do Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN). **O ensino religioso**: caderno pedagógico II. Natal-RN, 2009b.

SABATO, Ernesto. **A resistência**. Tradução: Sérgio Molina. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça**. Tradução: Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SILVA, Valmor da. **Ensino religioso**: educação centrada na vida. São Paulo: Paulus, 2004.

SOUZA, Maria Augusta. Entrevista concedida a Josineide Silveira de Oliveira em 8 dez. 2011.

SPINOZA, Baruch. **A ética**. Tradução: Marilena Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os pensadores).

TEIXEIRA, Faustino (org). **A(s) Ciência(s) da religião no Brasil**: afirmação de uma área acadêmica. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

USARSKI, Frank (org). **O espectro disciplinar da ciência da religião**. São Paulo: Paulinas, 2007.