

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

CÍCERO LOPES DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA TRANSDISCIPLINAR PARA
A FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA
ESCOLA LAICA**

**RECIFE - PE
OUTUBRO/ 2013**

CÍCERO LOPES DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA TRANSDISCIPLINAR PARA
A FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA
ESCOLA LAICA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Ciências da Religião.

Área de concentração: Ciências Humanas.

Orientador: prof. Dr. Gilbraz de Souza Aragão

**RECIFE - PE
OUTUBRO / 2013**

CÍCERO LOPES DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA TRANSDISCIPLINAR PARA
A FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA
ESCOLA LAICA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Ciências da Religião, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Luiz Alencar Libório
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP
1º Examinador

Prof. Dr. Carlos André Macedo Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
2º Examinador

Prof. Dr. Gilbraz de Souza Aragão
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP
3º Examinador (Orientador)

Recife, 02 de outubro de 2013

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos irmãos
Maria das Dores, Humberto Lopes, João Batista e Maria Gorette!

*“As verdadeiras descobertas não consistem em divisar novas terras,
mas ver com novos olhos”.*
(Marcel Proust)

RESUMO

Esta pesquisa visa discutir a pertinência do Ensino Religioso na escola pública e laica do Brasil. Num primeiro momento desenvolve-se uma análise histórico-crítica da trajetória e evolução do Ensino Religioso nas escolas públicas do país, destacando, sobretudo, a relação Igreja e Estado, a Legislação Nacional e as linhas pedagógicas subjacentes ao processo. No segundo capítulo trabalha-se com João Décio Passos e Afonso Soares, que nos indicam três modelos de Ensino Religioso presentes no Brasil, o Catequético, Teológico e das Ciências da Religião, onde se analisa a proposta de adotar o modelo das Ciências da Religião como a melhor opção para sustentar a autonomia epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso na escola pública do país hoje. Por fim, defende-se a necessidade de um modelo mais integral para o estudo do fenômeno religioso através da abordagem transdisciplinar de Edgar Morin e Basarab Nicolescu, tendo em vista a formação dos estudantes numa perspectiva de integralidade e cidadania, conforme expresso no artigo 33 da LDB nº 9.394/96, com a nova redação do Artigo 33.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Laicidade, Cidadania, Integralidade, Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research aims to discuss the relevance of religious education in public schools and secular Brazil. At first develops an analysis of the historical-critical trajectory and evolution of religious education in public schools in the country, highlighting especially the relationship Church and State, National Legislation and lines underlying the pedagogical process. In the second chapter we work with João Décio Passos e Afonso Soares, we suggest three models of Religious Education present in Brazil, the Catechism, the Theological and Religious Studies, which examines the proposal to adopt the model of the Sciences of Religion as the best option to sustain pedagogical and epistemological autonomy of religious education in public schools in the country today. Finally, it is argued the need for a more comprehensive model for the study of religious phenomena through the transdisciplinary approach of Edgar Morin and Basarab Nicolescu, aimed at training the students a perspective of wholeness and citizenship, as expressed in Article 33 of LDB No. 9.394/96, with the new wording of Article 33.

Keywords: Religious Education, Secularism, Citizenship, Completeness, Transdisciplinarity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS, PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS	10
1.2 O Ensino Religioso no período colonial – 1500 a 1822.....	15
1.3 O Ensino religioso no período monárquico – 1822 a 1889.....	20
1.4 O Ensino Religioso no período da República do Brasil – 1890 aos nossos dias.....	23
a) Primeiro Período Republicano - 1890 a 1930.....	24
b) Segundo Período Republicano - 1937 a 1945.....	28
c) Terceiro Período Republicano - 1946 a 1964.....	29
d) Quarto Período Republicano - 1964 a 1984.....	31
e) Quinto Período Republicano - 1984 aos dias atuais.....	33
1.5 O Ensino Religioso no Estado de Pernambuco.....	40
1.6 O Acordo Brasil Santa-Sé.....	44
2. MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	48
2.1 Tipologias do Ensino Religioso no Brasil.....	50
a) Modelo Catequético.....	51
b) Modelo Teológico.....	52
c) Modelo Fenomenológico ou das Ciências da Religião.....	54
2.2 A área das Ciências da Religião.....	56
a) Ciências da Religião e Fenomenologia da Religião.....	58
b) O método fenomenológico.....	61
2.3 Contribuições das Ciências da Religião para o Ensino Religioso.....	62
2.4 Formação de docentes para Ensino Religioso.....	65
3. O NOVO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO PARA A EDUCAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO	67
3.1 Transdisciplinaridade.....	70
3.2 Metodologia Transdisciplinar e Ensino Religioso na Escola Pública.....	72
a) Complexidade: Ensino Religioso e Incerteza.....	75
b) Complexidade, Ensino Religioso e Laicidade.....	80
c) Níveis de realidade: Ciência e Tradição, a complementaridade dos opostos.....	81
d) Lógica do Terceiro incluído: justiça religiosa.....	85
CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso sempre fez parte o quadro da Educação nacional, mas se vê hoje desafiado a sanear as ambiguidades e distorções históricas para manter-se nos sistemas escolares. Durante o período Colonial foi entendido como *catequese eclesial*, o que era bastante conveniente aos interesses do Padroado. Com a República e a conseqüente separação entre Igreja e Estado em 1889, surgiram os primeiros questionamentos a um modelo de Ensino Religioso confessional, uma vez que violava o princípio de laicidade do Estado (JUNQUEIRA, 2002; FIGUEIREDO, 1995).

Mas é somente durante o século XX que surge a necessidade de uma nova consciência religiosa decorrente do pluralismo cultural e religioso presente no Brasil e no mundo. Por isto, a nova LDBN nº. 9.394, alterada em seu artigo 33, de 25 de julho de 1997, contempla a diversidade religiosa e veta o uso do proselitismo. Assim, o modelo de Ensino Religioso confessional avança para a modalidade *Teológica* e das *Ciências da Religião* (PASSOS, 2007; SOARES, 2010). Porém, pensamos que ainda é preciso construir uma proposta de Ensino Religioso mais amplo e que responda melhor a necessidade da formação integral dos estudantes e aos desafios de uma sociedade complexa e globalizada (MORIN, ALMEIDA; CARVALHO, 2009).

De fato, com a legislação da LDB/97 houve uma mudança de paradigma na concepção de Ensino Religioso que passou a ser compreendido como parte integrante da formação básica do cidadão e área de conhecimento. Tal feito nos coloca diante de um novo desafio, de fundamentar com maior ganho o Ensino Religioso no contexto da escola pública e laica. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como a metodologia transdisciplinar pode abalzar o Ensino Religioso escolar no contexto de uma sociedade laica. Como recursos metodológicos, optamos por utilizar a pesquisa bibliográfica através de autores que trabalham a temática do Ensino Religioso, Ciências da Religião, Complexidade de Transdisciplinaridade, dentre os quais Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, Anísia de Paulo Figueiredo, João Décio Passos, Afonso M. L. Soares, José Severino Croatto, Edgar Morin, Ana Maria Tepedino e Basarab Nicolescu.

Buscou-se nesta dissertação primeiro tecer uma análise histórica-crítica da trajetória e evolução do Ensino Religioso nas escolas públicas do país, destacando, sobretudo, a relação Igreja e Estado, a Legislação Nacional e as linhas pedagógicas subjacentes a este processo. No segundo capítulo, trabalhamos com Passos (2007) e Soares (2010), onde avaliamos três modalidades de Ensino Religioso presentes hoje no Brasil, o Catequético, Teológico e das Ciências da Religião. Conforme os autores, a adoção do modelo das Ciências da Religião é a única opção capaz de sustentar a autonomia epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso na escola pública e laica do país.

Por fim defenderemos a necessidade de um modelo mais integral para o estudo do fenômeno religioso pela abordagem transdisciplinar associada aos conceitos de complexidade (MORIN, 2000; 2002; 2005; 2010), níveis de realidade e terceiro incluído (NICOLESCU, 1999; 2002), com o ideal de fomentar a formação dos estudantes “numa perspectiva de integralidade” (PARO, 2010) e da “cidadania” (PASSOS, 2007; SOARES, 2010), conforme expresso no artigo 33 da LDB nº 9.394/96, com a nova redação do Artigo 33, que propõe um novo paradigma para o Ensino Religioso.

1. O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS, PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS

A história do Ensino Religioso escolar no Brasil é uma história de avanços e retrocessos, também inconclusa. O Ensino Religioso sempre fez parte do desenvolvimento da Educação nacional, mas precisa hoje ser pensado dentro de uma proposta pedagógica que o liberte do peso da filiação religiosa (JUNQUEIRA, 2002) que tanto lhe embaraçaram nos últimos séculos. O que estamos propondo é uma nova atitude educacional, uma abertura epistemológica, sobretudo, que transcenda certo “mal-entendido laicismo” (LEAL, 2005) que procura relegar o Ensino Religioso da Escola, e uma concepção de um Ensino Religioso catequético-doutrinal.

Por certo, não é excluindo o Ensino Religioso do currículo que resolvemos o problema da laicidade escolar, mas ofertando “um ensino público desprovido de qualquer inferência religiosa” (GILZ, 2009, p. 36). Conforme Debray, (2002), a exclusão da educação religiosa na escola pode favorecer a fenômenos religiosos patológicos. Uma das principais tarefas do Ensino Religioso na Educação hoje seria exatamente contribuir com o diálogo em um mundo plural, construindo relacionamentos recíprocos e voltados para a paz mundial (KÜNG, 1998). Para Ruedell (2007, p. 12), o Ensino Religioso na atualidade se vê desafiado a

[...] sanear as ambiguidades e distorções da religião em geral e de determinadas expressões religiosas em particular, aberrações que hoje, infelizmente, verificamos em conflitos, guerras e ações terroristas. Nesta mesma perspectiva, é tarefa fundamental deste Ensino Religioso ajudar a definir critérios e referenciais de autenticidade religiosa pelos quais as pessoas possam discernir, nas múltiplas exteriorizações religioso-culturais, o que há de verdadeiro e legítimo em coerência com o sentido profundo dos seres humanos e das coisas, para poderem contribuir de modo substancial na educação para a cidadania e a construção de sociedades mais humanas.

Trata-se de uma temática relevante para os nossos dias, sobretudo, dentro da globalização em curso e diante de conflitos mundiais estabelecidos no planeta. A própria UNESCO já fez um estudo internacional¹ acerca da importância da educação

¹Este estudo foi publicado em junho de 2003, e se encontra disponível em: UNESCO\Agência Internacional de Educação. Education and religion: the paths of tolerance. Prospects, revista quadrimestral de educação comparada, v.XXXIII, n. 126, jun. 2003.

religiosa, onde a referendou como um meio importante para “ajudar os alunos a se encaminharem para uma vida com sentido, e isto em âmbito mundial” (Ibidem, 2007, p. 13).

Desta forma, não é propondo a “incultura religiosa”(DEBRAY, 2002) e excluindo o Ensino Religioso da escola que contribuímos para a formação do cidadão, mas sim, possibilitando o acesso apropriado à sua reflexão na escola pública (SOARES, 2007), uma vez que se trata de um componente que colabora com a educação integral do aluno. Por certo,

[...] nenhum cidadão pode ser discriminado por motivo de crença; em ter assegurada uma educação integral, incluído o desenvolvimento de todas as dimensões de seu ser. Inclusive a religiosa, independente de concepção religiosa ou filosófica de qualquer natureza” (CARON, 1999, p.22-23).

De modo que concordamos plenamente com as observações feitas por Costella (2007), para quem o “Ensino Religioso é coisa séria” e não pode ser tratado com desdém.

A título de entrada ainda, ressaltamos neste início que *fazer história* já não significa mais simplesmente escrever uma sucessão de fatos progressivos e lineares. Hoje se quer compreender estes fatos e suas modificações, descortinar suas causas, suas razões. Por certo, a História não se desenvolve linearmente, mas através dos conflitos e contradições, avanços e retrocessos, concessões e disputas (SOUZA, 2006, p. 11); de modo que o estudo do Ensino Religioso no Brasil será pensado dentro destes termos, percebendo como os conflitos e as concessões entre Estado e Igreja lhe deram diferentes características legais e pedagógicas (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2011). Nossa proposta é de nos aproximarmos do Ensino Religioso na história com os olhos daqueles que o viveram, e imune a qualquer forma de juízo moral.

Nas palavras de Burns (2003, p.4),

Fundamentalmente a história é o estudo das modificações operadas no decorrer do tempo, mas isso não significa que ela seja uma narrativa de progresso ininterrupto, do passado para o presente, ou que toda mudança tenha sido determinada de modo a engendrar nosso próprio mundo moderno. Aqueles que escrevem a história e aqueles que a estudam devem procurar ver de que modo um acontecimento conduziu a outro, e como o passado, em sua totalidade, é um prólogo

do presente, mas devem também apreciar o passado em seus próprios termos, examinando-o, tanto quanto possível, com os olhos e o espírito daqueles que o viveram.

Na mesma linha de pensamento, grandes nomes da historiografia contemporânea como Febvre (1996), Bloch (2001) e Braudel (1998), também pontuam a necessidade de *fazer história* hoje como um exercício de reflexão e criação, e não como simples acumulação acrítica de conhecimento passado. Assim registraremos neste trabalho a história do Ensino Religioso no Brasil.

Com relação ao estudo da Religião, temos como uma questão importante no contexto escolar, mesmo porque, desde Heródoto (484-425 a.C) há registros de estudos da religião, no caso, grega, egípcia e persa (ELIADE, 1992). Hoje em dia já existem importantes trabalhos no sentido de reconstruir a simbiose entre saberes científicos e da Tradição, fazendo emergir um diálogo que amplia os horizontes para além do campo dos especialistas (ALMEIDA, 2010; 2012). Por isto, ratificamos a relevância e necessidade do Ensino Religioso no meio escolar, uma vez que a Religião se trata de “um referencial primordial” (Ibidem, 1992) que integra a sociedade e a história humana de todos os tempos. E se há uma produção de conhecimento religioso nas sociedades, este conhecimento precisa “estar disponível a todos os que a ele quiserem ter acesso” (PCNER, 2009). Dito de outra forma, se a religiosidade constitui uma dimensão presente no indivíduo e na sociedade (PASSOS, 2007; RUEDELL, 2007), não pode ausentar-se da escola e da vida de uma criança (CORTELLA, 2007; SOARES, 2010; LEAL, 2005; JUNQUEIRA, 2002). Nas palavras de Sena (2007, p. 17),

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

Por isto, reconhecemos a obrigação de sistematizar o Ensino Religioso na escola pública do Brasil, pois o próprio processo de formação cidadã (LDBEN/97, art. 33) inclui este aspecto. Na verdade,

A Educação do cidadão é um processo complexo que inclui múltiplos aspectos, inclusive o religioso, sendo este último um dado antropológico e sócio cultural presente na história da humanidade. Tal ensino estaria, portanto, fundado na factualidade e na relevância do preceito religioso para a vida social, fazendo parte de um projeto mais amplo que não coloca *a priori* a religiosidade dos sujeitos como algo a ser educado, mas, antes, os próprios sujeitos, independentemente de suas adesões de fé (PASSOS, 2007, p. 33).

De fato, a escola do séc. XXI precisa responder a problemas fundamentais e globais (MORIN, 2010a e b) da era moderna, de renovação do conhecimento, de conexão de saberes, o que já tem despertado a reflexão de importantes nomes no contexto mundial (NICOLESCU, 1999; YUS, 2002; WILBER, 2006; UBIRATAN, 2012). E neste sentido que o presente trabalho se propõe a contribuir para a fundamentação do Ensino Religioso na escola pública, mas também, com a melhoria e a qualidade da própria *prática educacional*, em resposta a “complexidade do mundo contemporâneo” (MORIN, ALMEIDA; CARVALHO, 2009).

Por certo, a compreensão científica da realidade não representa a realidade como tal, na verdade, existem outras vias de conhecimento possível. Conforme Usarski (2006, p. 122), “Nossa racionalidade científica é, entre outras, também somente uma maneira de interpretação de realidade, mas não é a forma privilegiada de compreensão”, nem a única, de modo que a arte, a filosofia e a tradição também são instâncias de saberes que precisam ser considerados na apreensão da realidade e da vida humana. Não é sem razão que “Há cientistas, hoje, que afirmam que ‘uma pessoa com fé vive melhor’” (CORDEIRO, 2008, p. 50).

Desta forma, ratificamos a necessidade do debate atual sobre o Ensino Religioso, uma vez que acreditamos que “Ao lado de outros campos de saber, o Ensino Religioso pode acrescentar à visão sobre a realidade mais um modo de discuti-la, principalmente ao adotar uma metodologia pautada na interdisciplinaridade (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2009, p. 26) e na transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2002; FIAÇA, 2005), de modo que não estamos tratando apenas da efetivação plena do Ensino Religioso na rede pública, mas também, da qualidade da Educação brasileira e do papel da escola na formação das novas gerações. Em outras palavras,

A discussão do ER não se inscreve, fundamentalmente, na esfera do debate sobre o direito ou não à religiosidade, mas do direito à educação de qualidade que prepare o cidadão para visões e opções conscientes e críticas em seus tempos e espaços (PASSOS, 2007).

Assim, o dilema epistemológico que envolve o Ensino Religioso precisa ser enfrentado com seriedade, pois não é possível manter uma disciplina na escola sob a tutela das religiões onde a lei proíbe o proselitismo. Parece-nos ainda bastante inconseqüente sustentar no currículo escolar uma disciplina que é ao mesmo tempo “obrigatória” e “facultativa”, causando mais incertezas.

Assim, superados estes entraves preliminares será possível pensar parâmetros curriculares mínimos para o Ensino Religioso e definir o processo de formação de seus professores, uma vez que pela resolução do Conselho de Educação básica já se trata de uma “área de conhecimento” (CEB, nº 04/98), de forma que,

[...] as áreas de conhecimento para serem reconhecidas como tais devem possuir consistência própria, ou seja, terem objetos, metodologias e teorias que acumuladas componham um conjunto coerente e consistente que normalmente adquire o *status* de ciência (SENA, 2007, p. 24-25).

Se a comunidade científica fixa os conteúdos e habilita os professores para as demais áreas curriculares, por que não fazer o mesmo com relação ao Ensino Religioso?

Claro que isto não se trata de uma tarefa simples ou fácil, ainda há muitas disputas políticas em jogo (JUNQUEIRA; WAGNER, 2004), como as que se vê materializadas nos ditames do Acordo Brasil - Santa Sé, onde as confissões cristãs defendem um Ensino Religioso doutrinal, pelejando com outros setores da sociedade que almejam uma base leiga e científica para o Ensino Religioso escolar.

Finalmente, nestes últimos anos se verificou que até a própria legislação atual induz ao erro, como é o caso da nova LDBN/97, modificada em seu art. 33 que, embora estabeleça o Ensino Religioso como “parte integrante da formação básica do cidadão”, condiciona a seleção de seus conteúdos e a habilitação docente a uma “entidade civil” composta pelas diferentes denominações religiosas, e não à comunidade científica brasileira. Disto se conclui que a própria história do Ensino Religioso no Brasil já demonstra sua ambigüidade e complexidade, o que envolve até mesmo aspectos

políticos, jurídicos, religiosos e epistemológicos, que serão tratadas a partir de agora em cada etapa de sua trajetória.

1.2 O Ensino Religioso no período colonial– 1500 a 1822

Conforme Figueiredo (1995) o Brasil será marcado nesta primeira fase de sua história pelo projeto colonizador de Portugal. A escola terá por meta a educação dos valores cristãos, em decorrência do Regime de Padroado² que caracterizará todo o período colonial e imperial do Brasil. Os séculos XIV e XV são conhecidos como o período dos descobrimentos, da expansão marítimo-comercial. Fecha-se o período dos “feudos medievais” e abre-se o “ciclo de ouro, de poder econômico, de extensão de impérios, de encontros desiguais de culturas e civilizações, de início de uma forma de escravagismo, de colonialismo, de descoberta do outro, do diferente, do desigual” (BETTINI, 2006, p. 83). É nesta reviravolta que em 1500 o Brasil passará a ser alvo da política mercantilista de Portugal.

Assim, os primeiros passos da formação do povo brasileiro são de “exploração das riquezas da terra e de submissão dos nativos aos esquemas da metrópole” (FIGUEIREDO, 1995), bem como, de difusão da fé católica, uma vez que Igreja Romana se mantinha unida a Portugal no projeto colonizador. As incursões eram vistas como “obra divina”, “vontade de Deus” (CAETANO, 2007, p. 29); embora camuflassem outra realidade, de dominação, escravatura, exploração feroz e aculturação por destruição³. Nas palavras de Bettini (2006, p. 84), “A carne humana é levada ao

² “O termo Padroado se refere ao direito de autoridade da Coroa Portuguesa sobre a Igreja Católica, nos territórios de domínio Lusitano. Esse direito do Padroado consistiu na delegação de poderes ao Rei de Portugal, concedida pelos papas, em forma de diversas bulas papais, uma das quais uniu perpetuamente a Coroa Portuguesa à Ordem de Cristo, em 30 de dezembro de 1551. A partir de então, no Reino Português, o Rei passou a ser também o patrono e protetor da Igreja, com as seguintes obrigações e deveres: a) Zelar pelas Leis da Igreja; b) Enviar missionários evangelizadores para as terras descobertas; c) Sustentar a Igreja nestas terras. O Rei tinha também direitos do Padroado, que eram: a) Arrecadar dízimos (poder econômico); b) Apresentar os candidatos aos postos eclesiásticos, sobretudo bispos, o que lhe dava um poder político muito grande, pois, nesse caso, os bispos ficavam submetidos a ele”. Disponível em < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado3.htm#_ftnref1>. Acesso em 29. nov. 2012.

³ “A aculturação diz respeito às modificações culturais resultantes dos contactos entre pessoas de duas sociedades diferentes. Esses contactos podem consistir em interações diretas, provocadas por conquistas militares, colonização, emigração, atividades missionárias e até turismo. Mas podem também ser contactos indiretos através dos diversos meios de comunicação social (televisão, internet, cinema, jornais, etc.). A aculturação é um fenômeno social constante, tanto no presente como no passado. As diversas sociedades não são estanques e influenciam-se umas às outras de diversos modos. A aculturação parece assumir duas formas principais, havendo entre elas diversos graus intermédios. A aculturação por destruição, quando uma sociedade consegue impor a sua cultura a outra sociedade e a cultura desta desaparece ou se torna residual. A aculturação por assimilação, quando uma sociedade é influenciada pela cultura de outra sociedade, mas não põe de lado a sua própria cultura. Essa influência constitui um

mercado. E há que se fazer com que se tornem dóceis, convertidos ao cristianismo à força, abjurando de sua fé, dos seus deuses e da sua cultura”.

No contexto internacional, os séculos XV a XVII foram marcados por um conjunto de transformações que afetaram significativamente as sociedades europeias, envolvendo não só aspectos religiosos (Reforma/Contra-Reforma/Inquisição), mas também culturais (Renascimento)⁴, políticos (Estados Nacionais Absolutistas) e econômicos (Capitalismo Comercial) que alterariam significativamente os rumos da história. Destaque para os eventos que marcaram esta época: Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), Revolução Inglesa (1642 a 1658) e a ascensão burguesa.

No campo da Educação novos conhecimentos provocariam mudanças, sobretudo no sentido de refrear o monopólio da vertente religiosa. A Pedagogia Tradicional foi enriquecida por novas práticas educacionais, como a Didática (Comenius), Utópicas sociais (Thomas Morus/Companella/Francis Bacon) e métodos científicos (René Descartes/ Galileu Galilei/Issac Newton). Para Comênio⁵ (1592-1670), por exemplo, a salvação da alma poderia ser alcançada durante esta vida terrena e o caminho para isso poderia ser auxiliado pela ciência, evidenciando a importância deste método. Claro que no Brasil estas novidades levariam séculos para chegar, o que vigorou mesmo na nossa colônia por esta época foram as práticas de um ensino conservador, tendo como protagonistas os padres da Companhia de Jesus.

Os jesuítas chegaram ao país acompanhado pelo primeiro governador geral, Tomé de Souza, no ano de 1549, tendo como superior da Ordem o Pe. Manuel de Nóbrega. A Confraria não era uma simples sociedade monástica, mas fieis soldados que se opunham à Revolução Protestante. “Fundaram, aos milhares, colégios e seminários na Europa e na América e insinuaram-se também em instituições mais antigas” (VALE, apud BURNS, 1971, p.480).

enriquecimento, um alargamento do patrimônio cultural”. Disponível em < <http://cadernosociologia.blogspot.com.br/2010/11/o-que-e-aculturacao.html>>. Acesso em 14. dez. 2012.

⁴Com destaque aos nomes de Nicolau Copérnico (1473 - 1543), Galileu Galilei (1564 – 1642), Johan Kepler (1571 – 1630, Paracelso (1493 – 1541) entre outros.

⁵ Revista Escola. Grandes pensadores. Educação especial. Julho, 2008.

De modo que a Companhia de Jesus⁶ veio ao Brasil com a missão de educar e converter os nativos à fé católica, objetivando a salvação de suas almas. Na verdade, a missão fazia parte do projeto reformador do Concílio de Trento (1545-1563), onde a ordem religiosa representava uma aliada poderosa.

Quanto à Educação desta época, assumirá um papel de agente colonizador com uma finalidade bem simples: implantar na colônia uma formação humanística que contemplasse os elementos da cultura européia. O ideal aqui era de um homem de fé e contemplativo, submisso aos dogmas católicos. A concepção de homem, mundo e sociedade eram fundamentalmente religiosas. Hoje se sabe claramente que Educação jamais é neutra, mas sofre os efeitos da política e da ideologia vigente, o que aconteceu neste contexto, quando a Educação foi instrumentalizada, transformada em aparelho ideológico nas mãos do Estado.

A pedagogia era conservadora, demandando práticas autoritárias, disciplinares e de transmissão de conhecimentos. No campo político, o sistema de educação colonial procurava consolidar os acordos do Padroado, corroborando a aliança Igreja e Estado. Conseqüentemente, o Ensino Religioso só poderia ser tratado como “Catequese” e “doutrina religiosa”. Conforme Junqueira e Wagner (2004),

A grande característica desta fase é uma educação humanística, que se caracteriza por ser individualista, centrada nos valores propostos pelo Renascimento, e favorece a ideologia reinante, empregando métodos tradicionais. O Ensino da Religião é questão de cumprimentos dos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal. As leis, decretos e instruções em geral põem em primeiro plano a evangelização dos gentios. O caráter disciplinador de toda Catequese concorre para a transmissão de uma cultura que visa à adesão ao catolicismo.

Desta feita, o Ensino Religioso no Brasil “nasceu subjugado ao regime vigente, em meio às amarras e o peso de um contexto sócio-político-econômico-cultural, que não o permitiram crescer” (CNBB, 2007, p. 32) e se situar como uma disciplina normal. Por decorrência, as relações entre Igreja e Estado no Regime de Padroado engendraram um Ensino Religioso Confessional (JUNQUEIRA, 2002) ou catequético (GRUEN, 1994),

⁶A Criação da Companhia de Jesus foi efetivada pelo Papa Paulo III no ano de 1553, e se prestava bem aos propósitos da Contra-Reforma. Os padres jesuítas foram encaminhados aos continentes africano, americano e asiático, tendo como objetivo principal transformar os nativos em novos católicos. Destacam-se no Brasil as atividades missionárias de Padre Manoel da Nóbrega e José de Anchieta.

pautado pelo ensino da religião oficial (PCNER, 2009; SANTOS, 2009), e com fins de conquista de índios e negros aos esquemas civilizatórios ou catolicismo romano (FIGUEIREDO, 1995).

A par deste acordo, Portugal cooptava para si um poderoso aliado no seu projeto colonizador, inclusive com direito a intervenções internas na política da Igreja, nomeando sacerdotes e religiosos a cargos prelatícios e tratando-os como funcionários da Coroa. Em contrapartida, apoiava às missões religiosas, assumindo o que isto determinasse. Na descrição de CNBB (2007, p. 46), a Igreja “delega ao Monarca de Portugal o direito de administrá-la, desde que assuma o compromisso para com a sua expansão no novo mundo”.

Quanto à situação concreta de sala de aula, mais parecia uma extensão da Igreja católica, um espaço sagrado, onde os padres jesuítas geravam os neo-filhos da Igreja. Conforme Pilett&Piletti (2012, p. 71),

Os jesuítas, portanto, assumiram a educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos africanos. A todos procuravam transformar em filhos da Companhia de Jesus e da Igreja, exercendo grande influência em todas as camadas da população.

De modo que o Ensino Religioso ficou reduzido à catequese, ao ensino da doutrina eclesiástica, a um elemento próprio da Religião e não do sistema de ensino, introduzindo uma problemática que se estenderia até os dias atuais.

No entanto, o projeto dos padres jesuítas não iria muito longe. Pela segunda metade do século XVIII, chegou ao Brasil Sebastião José de Carvalho, mais conhecido como Marquês de Pombal. Veio destinado a trabalhar pelo fortalecimento do poder real. Em sua cabeça ideias de um Estado moderno e secularizante, fruto do pensamento Iluminista e das ideias racionalistas que fervilhavam pela Europa por este tempo. A administração de Pombal (1750-1777) colocou a Colônia no compasso do totalitarismo e da secularização, o que também reverbou no sistema de ensino.

Entre 1750 a 1777, a Colônia passa por transformações administrativas, implantadas pelo Marquês de Pombal, extingue o sistema de capitanias hereditárias e estabelece uma espécie de estado totalitário influenciado pelo Iluminismo. A sua intenção é instaurar na

Colônia, como em Portugal, a liberdade de consciência, para promover o espírito científico, o desenvolvimento econômico e a atualização da cultura (FIGUEIREDO, 1995, p. 24).

Assim, em 1759 os jesuítas foram então expulsos do Brasil e de Portugal. As escolas passaram a ser de domínio do Estado, porém, em total decadência, pois não haviam professores capacitados para substituir os jesuítas em curto prazo. No final das contas, a reforma pombalina também não foi levada a cabo, pois o sistema Colonial, falido e rejeitado pelas elites locais, entrou em colapso e não teve forças para resistir. A insatisfação já era grande frente o monopólio da Metrópole Portuguesa, bem como, da manipulação do clero católica na organização colônia. Diversas correntes contestatórias, sobretudo de inspiração Iluminista e Positivista, projetavam um futuro melhor para o país, o que implicava a independência da Coroa e da Religião Católica. Realidade que seria ainda mais instigada por importantes movimentos internacionais, como a Revolução Industrial na Inglaterra (Séc. XVIII), a Independência dos EUA (1776) e da Revolução Francesa (1789).

Tais revoluções causaram também uma virada histórica no campo da Educação. Conforme Vale (2006, p. 114),

Coube à Revolução Francesa a proposta revolucionária de uma educação laica. Com ela, a Educação Pública, sistemática, obrigatória, não discriminatória, comum aos sexos, separada da religião, toma corpo como dever do Estado e direito do cidadão. A burguesia revolucionária se contrapõe à religião, à visão católica, escolástica, tradicional da educação. O espírito laico da educação francesa permanecerá como marca indelével da Revolução até nossos dias.

De modo que a Educação passava a ter maior atenção, não apenas pela burguesia, mas também pelos Estados que passariam a usá-la como instrumento ideológico. Por isto ao final do séc. XVIII diversos Estados Nacionais reivindicam para si a responsabilidade pelas instituições escolas, objetivando um ensino laico, útil e crítico (BETTINI, 2006, p. 93-94).

Outras inovações marcariam este período no que diz respeito à política Educacional, a exemplo das ideias de Jean Jacques Rousseau, em sua obra *O Emílio*, onde se postula o respeito e a valorização das etapas naturais de uma criança, contrapondo-se as formas de autoritarismo e pedantismo comuns nos colégios jesuítas, no Brasil e da Europa. A

aprendizagem natural se tornaria depois base para a pedagogia moderna. Infelizmente no Brasil estas revoluções educacionais demorariam a chegar, e muitas delas seriam possíveis apenas após o período monárquico, do qual trataremos a seguir.

1.3 O Ensino religioso no período monárquico– 1822 a 1889

Neste período se processa a independência do Brasil. O Padroado⁷ é oficializado no império e, posteriormente, desdobrado no Regalismo⁸, aumentando sobremaneira a influência da Coroa na administração eclesiástica. A Educação será, fundamentalmente, religiosa, voltada para o futuro escatológico e vinculada aos valores do catolicismo.

Antes de tudo faz-se necessário compreender que a proclamação da independência do Brasil foi resultado de um longo processo, que engloba a crise colonial e a resistência à política absolutista de Portugal, sobretudo a partir das cobranças descomunais de taxas e impostos. A instalação da *derrama* – um tipo de cobrança forçada dos impostos atrasados – funcionou como estopim para uma grande crise, onde os proprietários de minas de ouro tiveram o apoio da elite local. Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, é lembrado até hoje por sua liderança à Inconfidência Mineira de 1789⁹, importante movimento social que se levantou contra a opressão de Portugal. Outros movimentos de grande envergadura histórica viriam a seguir, como por exemplo, a Conjuração Baiana (ou Revolta dos Alfaiates) que também reivindicava a independência do Brasil.

A transferência da corte portuguesa para o Brasil (1808-1821) teve um revés positivo. D. João VI, que precisou fugir às pressas de Portugal devido às ameaças de Napoleão Bonaparte, empreendeu medidas revolucionárias para dar um mínimo de estabilidade ao país, como por exemplo, abrindo os Portos ao comércio estrangeiro (1808) e dando à Colônia funções de Metrópole. Em 1815 o Brasil seria elevado a categoria de Reino Unido e, em 7 de setembro de 1822, já sob o reinado de D. Pedro I, se tornaria independente de Portugal.

⁷ O Regime de Padroado é instituído nos termos do art. 103º da primeira Constituição Política do Império do Brasil, outorgada por D. Pedro I a 25 de março de 1824, onde a Religião Católica Apostólica Romana continua como Religião do Império.

⁸ Sistema Político que assegurava direitos amplos e inerentes aos reis de interferir na organização interna da Igreja.

⁹ Tomaram parte neste movimento ainda personalidades como Inácio de Alvarenga, Padre Rolin, Tomas Antonio Gonzaga e Cláudio Manuel da Costa, entre outros representantes das minas de ouro e do meio popular.

A emancipação é fruto então de um longo processo de lutas e oposição ao absolutismo monárquico de Portugal, que também implicou o sacrifício de muitas vidas. A Revolução Pernambucana¹⁰ de 1817 é outro importante elemento desse longo processo. A relevância desta discussão diz respeito à concepção de Educação que assumimos neste trabalho, que deve ser antes de tudo, capaz de formar mentes críticas e criadoras, não simples reprodutoras do que as outras gerações ensinaram (PIAGET; GARCIA, 2010).

Já no contexto da Educação do Império, houve alguns avanços com a vinda da família real para o país, porém, as melhorias favoreceram bem mais as classes já privilegiadas. Conforme a CNBB (2007, p. 53),

A transferência da família real para o Brasil abre espaço para uma mudança significativa. São criadas obras de ‘cultura, instrução e arte’. A intenção é atender às necessidades dos que integram à corte. As classes populares, porém, continuam à margem...

A Educação se tornou assim, privilégio de poucos e o analfabetismo regra geral. Mais uma vez, “As classes populares ficam à margem dos benefícios, intensificando, desde o início, o analfabetismo, de um lado, e a elitização do ensino, de outro” (FIGUEIREDO, 1995, p. 30). A mulher, já limitada aos serviços domésticos, também foi deixada de lado destas regalias do ensino. Não é sem razão que alguns estudiosos certificam que “o império legou a República uma nação de iletrados” (VALE, 2006, p. 122).

Reproduzindo as estruturas de classes da sociedade imperial, as escolas em sua maioria eram sectárias e autoritárias, fazendo uso da palmatória e da vara de marmelo (PILETTI; PILETTI, 2012), tão comuns nesta época. Tais recursos “didáticos” foram usados nas escolas do Brasil em vista de disciplinar o aluno, que em algumas era obrigado a se ajoelhar em grãos de feijão ou milho e usar orelhas de burro na frente dos colegas. As conquistas educacionais de valorização da infância, promoção da autoestima do aluno e mesmo do diálogo em sala de aula tardariam a chegar. Quanto aos professores da época,

¹⁰Foi o último e maior movimento emancipacionista anterior à Independência, chegando mesmo a tomar o poder por 75 dias. Destaque para os líderes Teotônio Jorge, padre Pedro de Souza Tenório, Antônio Henriques e José de Barros Lima, que foram executados após a retomada por Portugal.

eram em geral mal formados e mal pagos pelo governo. Algumas instituições públicas como o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, os Liceus das Províncias e as Escolas Normais surgiram neste período, precisamente em 1835, mas tiveram muitas dificuldades para funcionar devido ao descaso com a Educação nacional.

No campo da Religião, o Ensino Religioso se transforma oficialmente em *Ensino de Religião*, obedecendo à orientação da Carta Magna que prevê,

A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo (BRASIL, 1824).

De modo que a disciplina funcionará como parte do acordo entre a Coroa e a Igreja, ministrada como moral e doutrina católica. Na prática, se institui neste período o modelo¹¹ confessional de Ensino Religioso no Brasil. Conforme o art. 6 do Decreto de 15 de outubro de 1827,

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil¹².

Na verdade o termo “Ensino Religioso” ou “Instrução Religiosa” passou a ser usado partir de 1879, devido ao transmite do projeto de Reforma da Instrução Pública de Leôncio de Carvalho, de nº 7247, que estabelece “O Ensino Religioso nas escolas primarias de primeiro grau do município da Corte constará das seguintes disciplinas: instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita [...]” (CNBB, 2007, p.61). Este panorama só iria ser modificado depois, com a derrocada do Império e a implantação da República, assunto que nos ocuparemos no próximo ponto.

¹¹ A categoria de “modelos” empregada nesta pesquisa não quer ser compreendida como delimitações cabais e fechadas, mas sim, como esquemas aproximativos, que visam, sobretudo, fornecer referências para a visualização e apreciação de suas práticas concretas em sala de aula (SOARES, 2010).

¹² Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em 15. jan. 2013.

1.4 O Ensino Religioso no período da República do Brasil – 1890 aos nossos dias

Do final do século XIX para os inícios do século XX diversas transformações fariam surgir um mundo novo na história da humanidade. “Um mundo novo, mais complexo, exigirá a formação de um ser humano mais preparado, mais culto, mais crítico, mais sintonizado com os problemas sociais, políticos, culturais e ambientais” (VALE, 2006, p. 112); de modo que os desafios do presente imporão outras concepções de Estado, de ensino e de Educação, decorrentes das mudanças impetradas na história, como a Revoluções Francesa, Protestante e Contra-Reforma.

Historicamente, o regime republicano foi implantado em 15 de novembro 1889, passado a ter como Governo Provisório o alagoano Manuel Deodoro da Fonseca que tratou de agendar a assembléia constituinte. A Constituição proclamada em 1891 inspirou-se no federalismo norte-americano, bem como, no positivismo francês de Augusto Comte, o que afetaria essencialmente a matriz da Educação nacional, modificando a visão religiosa do mundo por uma ética civil.

Foi instituído o presidencialismo com mandado de 4 anos e o voto aberto universal para os cidadãos, porém, os analfabetos, mulheres e militares de baixa patente ficavam de fora. É deste período o lema “Ordem e Progresso” na bandeira nacional, visivelmente positivista. Com a influência do positivismo, surge um ideário de um Estado secularizado, separado da Igreja e não mais “tutelado por nenhuma tradição religiosa” (JUNQUEIRA, 2002, p.10); bem como, de uma Educação gratuita, pública, obrigatória e leiga, o que ia de encontro à presença do Ensino Religioso nos sistemas de ensino, afinal, como manter uma disciplina, compreendida como “ensino de religião”, nas escolas públicas do Estado? Pela primeira vez na história o Ensino Religioso seria questionado, gerando grande polêmica e discussão que, de certa forma, se estende até nossos dias.

Conforme Dantas (2002), o regime Republicano pode ser subdividido em cinco (5) períodos históricos a fim de nos auxiliar a compreensão: de 1890 a 1930, 1930 a 1945, 1946 a 1964, 1964 a 1984 e de 1984 aos nossos dias; de modo que seguiremos neste

trabalho esta orientação. Cada etapa tem a sua especificidade histórica, e nos ajudará a perceber melhor as alterações sofridas pelo Ensino Religioso durante a República.

a) Primeiro Período Republicano - 1890 a 1930

A primeira Constituição¹³ Republicana foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891 e definia, entre outras coisas, a separação entre Igreja e Estado. O ideal era de um Estado livre da influência da Igreja e de uma Educação laica, capaz de formar um cidadão crítico e culto, partícipe dos rumos da sociedade (OLIVEIRA, 2008). Tratava-se de um projeto ambicioso, pois o país contava por volta de 1889 “com cerca de 13 milhões de habitantes dos quais de 80 a 86% eram analfabetos, escravos ou desvalidos de toda ordem, sem qualquer possibilidade educacional em um país comandado pela aristocracia rural conservadora” (VALE, 2006, p. 115) e agora assumia a educação como uma prática social.

De fato, neste contexto “A Igreja não é mais vista como uma fonte possível de legitimação do poder do Estado, mas como força política contrária aos interesses do Estado e da sociedade” (FAUSTO, 1984, vol. 4, p. 276), por isto a separação era inevitável. A liberdade religiosa e de culto é resguardada, porém, novas cláusulas constitucionais dão novo formato a organização do país, inclusive ao tratamento do Ensino Religioso que é excluído do sistema de ensino. Conforme o Art. 72, da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891,

§ 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum (...) § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. § 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados.

Consagrando assim, a laicidade de ensino e a defesa da liberdade religiosa em todo o Estado brasileiro.

¹³No conjunto da história do Brasil apenas quatro (4) Constituições foram votadas e promulgadas por Assembléias constituintes: 1891, 1934, 1946 e 1988. As demais foram outorgadas, ou seja, impostas pelo governo e sem a participação popular, como é o caso das Constituições de: 1824, 1937, 1967 e 1969.

A grande questão girou em torno da interpretação deste dispositivo constitucional que rechaçava o Ensino Religioso da escola pública (FIGUEIREDO, 1995). Desta feita, se estabelecia um enfático debate no Plenário do Congresso Constituinte onde, de um lado, os Parlamentares movidos pelas leis francesas de forte influência iluminista e positivista, defendiam o Ensino Religioso fora do sistema escolar, sob o argumento de que este obstaculizava a implantação de regime laico no país; de outro, parlamentares que consideravam o Ensino Religioso como um direito de todo cidadão que frequenta a escola. Para os defensores do Ensino Religioso na escola, o Brasil precisava seguir os mesmos princípios da Carta Magna Americana, que servira de inspiração para a Constituição brasileira. Nos EUA a liberdade religiosa era um direito pertinente a todo cidadão, de modo que também no Brasil, seria possível, igualmente, admitir um Estado laico, mas não necessariamente irreligioso.

Coube ao Episcopado do Brasil e alguns juristas de destaque na época, como Rui Barbosa e Pedro Lessa, se manifestarem na defesa do Ensino Religioso na escola. Para estes, o princípio de laicidade do Estado não podia estorvar o direito de liberdade religiosa do cidadão. Sobressaiu neste embate o jurista Mario de Lima, também importante membro da hierarquia católica, que teve uma participação primorosa nestas discussões, deixando argumentos que até hoje são válidos para a defesa do Ensino Religioso na escola pública.

Demonstramos, à evidencia, pela interpretação sistemática dos parágrafos 3,6 e 7 do art. 72 da Constituição federal, de acordo com a hermenêutica constitucional americana e com o exemplo dos países mais civilizados do mundo, que o Estado pode e deve facultar às diversas confissões o respectivo ensino religioso nas escolas públicas, sem que, por esse facto, deixem as mesmas de ser leigas. Leigo não quer dizer contrario a todo e qualquer sentimento religioso; traduz, ao revés, simpatia igual, tolerância completa em face de todas as religiões, dentro, é claro, dos limites da ordem moral publica. (...) estado leigo é o que não tem religião oficial e não impõe, portanto, determinado ensino religioso em suas escolas (LIMA, apud FIGUEIREDO, 1995, p. 48).

Enfim, fora do sistema escolar, o Ensino Religioso permaneceu em caráter facultativo na maioria das escolas públicas da República por interesse da Igreja Católica, que jamais admitiu a irreligiosidade do Estado e a exclusão do Ensino Religioso da escola.

Neste andamento, o Brasil passa por um período de Transição (1930 a 1937) marcado por grandes transformações nacionais, como a industrialização e a consolidação de Leis Trabalhistas. Historiadores chamam este período de Nova República, que se abre com o Golpe Vargas nos anos 30. Getúlio permanecerá no poder até 1945, primeiro como chefe de governo provisório (1930-1934), depois como presidente eleito pelo voto indireto (1934-1937) e, finalmente, como ditador (1937-1945). Foi um governo de contradição, que tanto direcionou o país para a modernização quanto para o regresso da democracia. Getúlio chegou a ser aclamado como “pai dos pobres” e “mãe dos ricos”, mas também ficou conhecido como déspota do povo brasileiro.

No que diz respeito ao Ensino Religioso, Vargas foi condescendente, talvez por pretender o apoio da Igreja, uma vez que era mais vantajoso tê-la como aliada no seu governo. Por isto, aceitou sem relutâncias as reivindicações católicas na Reforma Francisco Campos, que pelo Decreto de 30 de abril de 1931 reintroduzia o Ensino Religioso nas escolas públicas, embora de caráter facultativo, conforme anuência dos pais ou tutores (OLIVEIRA, 2008). Segundo a CNBB (2007, p.70), “Este é o primeiro instrumento legal do período republicano que aparentemente garante o ER no currículo escolar”. Alguns artigos deste Decreto vigoram ainda hoje, mesmo que com pequenas alterações:

Art. 1º - Fica facultativo, os estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Art. 2º - Da assistência às aulas de ensino religioso haverá dispensa para os alunos, cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem (...)

Art. 5º - A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita à disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores.

Art. 6º - Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado (Decreto no 19.941 de 30 de abril de 1931)

Posteriormente, com a promulgação da nova Constituição de 1934, em seu art. 153, Getúlio ratificou as disposições do Decreto anterior, agora assegurando a obrigatoriedade do Ensino religioso na escola de acordo com a confissão do aluno, mas com frequência facultativa,

O ensino religioso será de matrícula facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestado pelos pais e responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias profissionais e normais (BRASIL, 1934).

De modo que o Ensino Religioso então passa a ser obrigatório para a escola e facultativo para o aluno, mas continuando de natureza confessional, a cargo da Igreja. De certa forma, a Educação como um todo ganhou maior atenção com a Constituição de 34, inclusive com a implementação do primeiro Plano de Educação Nacional, como fixado em seu art. 150.

Historicamente, desde a década de 1920 que começou um importante processo de renovação do ensino, ganhando forças, sobretudo, na Europa e na América. Tratava-se da Escola Nova, “caudatária das ideias de Rousseau (VALE, 2006, p. 128), também caracterizada como Escola Ativa ou Escola Progressiva. Inspirando-se em nomes como Jean-Jacques Rousseau, Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960) e John Dewey (1859-1952), os escolanovistas propunham adaptar a escola às crianças, e não estas a escola; dando a criança lugar de destaque no processo pedagógico. A Psicologia também passaria a ser base desta nova Educação, daí nomes como Jean Piaget e Édouard Claparède, dentre outros. Também no Brasil o grupo de escolanovistas tiveram nomes de destaque, como Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1894-1974).

Outra absorção a se fazer é quanto à pertinência do caráter social da Educação, que sempre permaneceu como objeto de interesse dos escolanovistas. Conforme Vale (2006, p. 128),

[...] grandes educadores, precursores da Escola Nova, embora colocassem a Psicologia no centro do processo educativo – como é o caso de Pestalozzi, que elege a instituição como método de aprendizagem -, têm o cuidado de considerar a Educação como prática social isto é, como formação do cidadão, como estratégia social para reabilitar os deserdados ou acolher os pobres expropriados dos direitos e dos bens sociais. A educação tem um fim eminentemente social e a aprendizagem é um meio para integrar as pessoas a uma cultura mínima que lhes permita compreender a vida em sociedade.

De modo que na perspectiva da Escola Nova a Educação não deixa de ser uma prática social, acionada para a libertação política e a construção de uma sociedade cidadã, “que articule conhecimento e a justiça social em um espaço solidário” (VALE, 2006, p. 133).

b) Segundo Período Republicano - 1937 a 1945

No período do Estado Novo, a relação Igreja e Estado vai assumindo outra configuração, pois os antigos “laços” são rompidos devido o Golpe de Estado e o regime de ditadura. O Presidente agora se coloca autoridade suprema da nação, e a Igreja não comunga plenamente com esta ordem. A Educação regride institucionalmente, torna-se mero instrumento ideológico do Estado que, normalmente, passa a usar a sala de aula para difundir o novo regime, exaltar a nacionalidade e a formação militar. O Ensino Religioso se mantém no sistema, porém, perde o objeto de obrigatoriedade por parte de alunos e professores, o que teve forte influência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (PCNER, 2009). Nos termos do artigo 133 da Constituição de 37,

O ensino religioso poderá ser contemplado com matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem frequência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1937).

De modo que a disciplina se ajusta ao sistema, e sob as diretrizes da Igreja Católica, atua com finalidade moderadora, ensinando valores e atitudes cristãs que favoreçam a paz e a tranquilidade social (OLIVEIRA, 2008). Na prática forma cristãos obedientes à lei e ao catolicismo. Por esta época, a diversidade cultural e religiosa no país já era uma realidade, mas neste contexto, o Catolicismo ainda era hegemônico. A ideia de diversidade sequer era bem aceita, e as expressões de religiosidade Protestantes, Neo-pentecostais ou Afro-brasileiras eram reprimidas ou vistas com desconfiança, o que não mudou tanto até hoje (CAMURÇA, 2006).

c) Terceiro Período Republicano - 1946 a 1964

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) iniciávamos no Brasil o terceiro período republicano (1946-1964). A deposição de Getúlio Vargas (outubro de 1945) abriu caminho para um novo regime, agora de cunho liberal e populista. A Carta Magna

de 18 de setembro de 1946 trazia como finalidade para o Governo Gaspar Dutra (1946-1951) a reestruturação do regime liberal, a democratização do país e a garantia dos direitos humanos. Toda a América Latina vivia momentos de euforia e agitação, onde o comunismo ou o nacionalismo eram exaltados.

Tanto a Educação quanto a Religião ganhariam tratamento novos neste período. Com a Constituição de 1946 a Educação passa a ser dever do Estado e direito de todos, com a Religião inserida e pensada a partir da liberdade religiosa, como bem orienta artigo 141, 7º: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença e assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, salvo o dos que contrariem a ordem pública ou os bons costumes. As associações religiosas adquirirão personalidade jurídica na forma da lei civil” (BRASIL, 1946).

Assim, a relação Igreja e Estado passava a ser, cada vez mais, de colaboração em prol dos interesses coletivos (art.5º). Quanto ao Ensino Religioso, é inserido no horário normal da escola, de caráter facultativo e ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele ou por um de seus responsáveis, o que abria o leque para outras tradições religiosas. Nos termos da lei, se diz que,

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa, do aluno, manifestado por ele, se for capaz ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1946).

E neste ínterim, Getúlio Vargas voltava ao poder em 1951, criando o BNDE e a Petrobras, mas não conseguindo apoio suficiente para se manter no poder. Foi sucedido por Kubitschek (1956 – 1961) e Jânio Quadros (1961), verdadeiros ícones populistas. O primeiro que prometeu realizar “cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo”, conseguindo implantar a indústria automobilística no Brasil, abrir as portas do país para as multinacionais estrangeiras e construir uma nova capital, Brasília; e o segundo, moralista e polêmico, chegando a eleger a “vassoura” como símbolo do seu governo, prometendo “varrer” toda a corrupção do país. Kubitschek chegou ainda a dar prioridade a Educação no seu Plano de Metas (SCHNEEBERGER, 2003), mas não conseguiu grandes resultados neste campo.

A Igreja Católica, que sempre foi determinante em muitos destes processos, sobretudo com relação ao Ensino Religioso, também se fortaleceu neste período com a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1952. Pouco antes, no ano de 1945, já havia criado a Associação dos Educadores Católicos (AEC), que somava forças agora à CNBB.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 reflete as novas querelas do Ensino Religioso, agora encabeçados pelos setores católicos e escolanovistas, que defendiam a laicidade da escola pública. Abrem-se espaços ainda para a discussão em torno da validade do modelo confessional e interconfessional. Neste contexto, o Ensino Religioso volta a ser inserido nos horários normais da escola, porém, ministrado pelos representantes das confissões religiosas “sem ônus para os cofres públicos”, o que causou nova insatisfação dos setores interessados. Em outras palavras, o Ensino Religioso é situado como elemento eclesial a ser administrado pelas próprias organizações religiosas, ficando o Estado desobrigado de sua responsabilidade por compreendê-lo como ensino de religião, estranho ao princípio de laicidade. Conforme a própria LDB 4024/61, em seu artigo 97:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Basicamente são reafirmadas posições já tomadas nas Constituições de 1946 e 1947, onde o Estado não se comprometia em assumir gastos relativos a demandas religiosas. Na prática de sala de aula, as novas diretrizes abrem espaço para o proselitista, sendo possível conquistar adeptos com a prática da disciplina. Quanto aos professores, credenciados pela autoridade religiosa, passaram a ser discriminados pelo sistema, pois embora trabalhem como os demais, não têm direito a remuneração (FIGUEIREDO, 1995, p.63). Para alguns pesquisadores, como Oliveira (2007), por exemplo, aqui nascia oficialmente o *modelo confessional*, que se mantém até hoje em muitas das escolas do Brasil.

d) Quarto Período Republicano - 1964 a 1984

O Golpe Militar de 1964 foi precedido por grave crise política e tensão social. Quando João Goulart (Jango, 1961-1964) assumiu a presidência o clima já era bastante adverso, e não havia chances para acordos políticos. Um dos traços do seu governo foi à abertura às organizações e manifestações sociais, o que desagradava aos Militares, pois para estes, esta política conduzia a insubordinação e ao comunismo. Frente à crescente onda de inflação que chegava a 80% ao ano e a crise do desabastecimento nacional, o povo foi às ruas. Estudantes, trabalhadores, artistas e organizações populares realizaram grandes movimentos populares; causando grande preocupação às classes conservadores, como empresários, banqueiros, militares e a própria Igreja Católica. O temor de uma guerra civil ou da instalação do comunismo era gritante.

Neste contexto, a posição da maioria das Igrejas cristãs brasileiras, que temiam a instalação do Regime Comunista no país, foi de apoiar o golpe militar de 1964, quando então participaram ativamente do processo de desestabilização do governo João Goulart, a exemplo das “Marchas da Família, com Deus, pela Liberdade” e pelo explícito posicionamento da Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil, a CNBB (MOTTA, 2002; OLIVEIRA, 2004).

Desta feita, em 1964, o Alto Comando das Forças Armadas afastou Jango da presidência da República e pressionou o Congresso Nacional a decretar como presidente o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, que deveria governar até janeiro de 1966, mas teve seu mandato prorrogado até março de 1967. Várias manifestações de protesto aconteceram neste período, mas sem resultados. A sequência de governos se deu na seguinte ordem: general Castello Branco (1964-1967), General Artur Da Costa e Silva¹⁴ (1967-1969), general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), General Ernesto Geisel (1974-1979) e general João Baptista Figueiredo (1979-1985), que tiveram os poderes presidenciais ampliados e concentrados pela Constituição de 1967.

¹⁴ Devido a uma doença, o Presidente Costa e Silva teve que ser substituído por uma Junta Militar (31/8/1969-30/10/1969), formada pelos ministros Aurélio de Lira Tavares (Exército), Augusto Rademaker (Marinha) e Márcio de Sousa e Melo (Aeronáutica).

Foram anos de censura, cerceamento das liberdades e perseguição política. As dificuldades seriam maiores com o colapso do chamado “milagre econômico (1968-1973)”, que deflagrou no Brasil uma super-inflação e um crescimento exponencial da dívida externa. Em 1983 a inflação chega a 200% ao ano, abrigando a população a voltar às ruas e lutar pela redemocratização do país.

A relação Igreja e Estado também sofreu mudanças, primeiro com a Emenda Constitucional nº 1 de outubro de 1969 que restringia a colaboração entre ambos. Conforme Dantas (2002,p.56) “A Emenda Constitucional nº 01, de outubro de 1969, restringiu formalmente o princípio da colaboração entre Estado e Igrejas (artigos 9 e 11), principalmente nos setores educacional, assistencial e hospitalar”; e segundo com o recrudescimento da violência do regime militar, o que fez com que a Igreja tomasse o partido do povo oprimidos (BETTO, 1978; 2006).

Quanto à Educação, o Art. 168 da Constituição define que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.” (BRASIL, 1967), porém, na prática, sofreu um retrocesso violento, passando a atuar como mero aparelho ideológico do Estado.

Já o Ensino Religioso, permaneceu estagnado, assumindo um caráter facultativo, como postulado pela Carta Constitucional, "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio" (BRASIL, 1967), o que seria mantido pela emenda número 1/1969.

Neste compasso, surge à segunda LDB (5.692/71), desenvolvendo a concepção *religare* (*ligar os homens a Deus e ente eles, ter uma ligação estreita*, como entendeu Lucrecio), baseada num modelo chamado *teológico*, com uma cosmovisão plurirreligiosa (PASSOS, 2007). Mas a proposta ainda é de uma Educação cívica concernente ao regime militar, por isto, é inserida a disciplina de Educação Moral e Cívica em caráter obrigatório. O Ensino Religioso continua sendo ministrado nos horários normais da escola de 1º e 2º graus, e na mesma área de Educação Física, Arte e Moral e Cívica. Conforme o art. 7º da nova LDBEN,

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus (BRASIL, 71).

Assim, o Ensino Religioso continuou como disciplina presente no sistema de ensino, ministrado como ensino de religião e agregado às confissões religiosas, praticamente católicas, uma vez que as organizações evangélicas e de outras concepções tinham muita dificuldades em indicar docentes dentro de sua doutrina. Cabia aos Estados da nação ainda proceder sua regulamentação, mas em geral, o modelo confessional foi o que se firmou.

e) Quinto Período Republicano - 1984 aos dias atuais

Com o advento da redemocratização do país marcado pelas *Diretas Já* de 1984, recuperavam-se as instituições democráticas. Desde o governo Geisel que se fomentava esta abertura política, a pressão popular era crescente. Com o agravamento da recessão econômica e dos problemas sociais, o povo foi às ruas, representado pelos artistas, estudantes, trabalhadores sindicalizados e políticos de oposição, marcando assim o fim do regime militar no governo João Batista Figueiredo. É um momento de rupturas e incertezas na sociedade brasileira, onde a Educação e o Ensino Religioso terão um novo papel.

Um dos objetivos político-sociais das manifestações era aprovar a Emenda Dante de Oliveira¹⁵ que restituiria o voto direto para presidente. Embora a Emenda não tenha sido aprovada, o processo de abertura política no Brasil avançou. Tancredo Neves foi eleito pelo voto indireto, mas não chegando a assumir, foi sucedido por José Sarney.

A Igreja Católica participou das manifestações e posicionou-se ao lado das massas oprimidas pelo regime. Destacam-se nomes, como por exemplo, de Dom Evaristo Arns, Dom Hélder Câmara e Frei Beto. A realização da Assembléia Nacional Constituinte de

¹⁵A Emenda Constitucional Dante de Oliveira, recebeu o nome do seu autor, o deputado federal Dante de Oliveira (PMDB-MT) que estabelecia a eleição direta para presidente, uma vez que a Constituição Militar previa uma votação indireta.

05 de outubro de 1988, já contou com a colaboração de diversas camadas da sociedade, dentre as quais, os meios de comunicações sociais, instituições de Educação e Igrejas de varias confissões.

No que diz respeito ao Ensino Religioso, se manteve na Constituição graças ao esforço de diversas instituições, como a CNBB, AEC, ABESC, FENEN etc. Até então sua presença no sistema de ensino dependia em grande parte da articulação da Igreja Católica, mas agora passou a contar com a participação de outros grupos e organizações populares. Conforme a Carta Magna em seu art. 210 e parágrafo primeiro, "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental". Conforme os PCNER (2009, p. 30),

A inclusão desse dispositivo deu-se com uma significativa mobilização nacional, resultando na segunda maior emenda, em número de assinaturas, apresentada ao Congresso Constituinte. Em todo o país há grandes esforços pela renovação do conceito de Ensino Religioso, da sua prática pedagógica, da definição de seus conteúdos, natureza e metodologia adequada ao universo escolar.

De modo que o Ensino Religioso agora se situa no contexto maior da Educação brasileira, enquanto área de conhecimento, possuindo objeto e conteúdos próprios e ocupando os horários normais da escola de ensino fundamental, e sob a administração do Estado. Para compreendermos melhor a mudança,

Como área de conhecimento, o Ensino Religioso propõe facilitar a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam o processo histórico da humanidade; viabilizar o encontro da diferença e favorecer a construção da identidade dentro da diversidade, respeitando o conhecimento revelado do professor e do aluno; discutir a complexidade do ser humano e possibilitar a percepção da dimensão religiosa como um compromisso histórico diante da vida e do Transcendente (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2011, p. 26).

Embora não estivéssemos preparados para lidar com uma prática deste tipo, por isto até hoje há dificuldades. Mais à frente, com promulgação da nova LDB nº 9394/96, maiores novidades viriam, por um lado, a consagração do modelo de Ensino Religioso *fenomenológico*, que se propõe a *reler* o fenômeno religioso no contexto da realidade sociocultural, o que foi uma grande conquista na trajetória e evolução pedagógica da

disciplina; por outro lado, o retrocesso em alguns itens causariam novas polêmicas e debates, sobretudo, no que diz respeito à gerência do Ensino Religioso na escola pública. Conforme o texto,

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

A princípio podemos perceber que passam a existir duas modalidades de Ensino Religioso: a Confessional e a Interconfessional, o que ocasionava maior complexidade no ensino, pois a ação pedagógica deveria compreender o estudo das diferentes manifestações religiosas presentes no país, e não mais apenas a Católica. Porém, a perplexidade viria da expressão “sem ônus para os cofres públicos”, o que significava que a manutenção da disciplina estava por conta dos sistemas religiosos, e não do governo; a exemplo do que já havia acontecido na LDBN de 1961, art. nº 97, que previa a não subvenção dos serviços religiosos pelo Estado.

Óbvio que isto provocaria insatisfação das instituições religiosas que tinham interesse em manter o Ensino Religioso na escola. Mas o que se nota também é que, apesar do que prescrevia a legislação, a concepção pedagógica de Ensino Religioso era de um elemento eclesial na escola, por isto deveria ser financiado pelas próprias Igrejas, e não pelo Estado. Os longos séculos de experiência confessional pesavam muito para se assumir agora um Ensino Religioso em termos científicos, causando ambiguidade no trato da disciplina.

No campo político as reações foram as mais diversas, terminando com a apresentação à Câmara dos Deputados de Brasília de três projetos solicitando alterações para o Ensino Religioso em seu artigo 33 da LDB 9394 de 20/12/96. Por isto, um novo projeto foi elaborado com a participação do FONAPER, CNBB, ASSINTEC, AEC, CONIC e do

MEC propondo alterações ao art. 33 da Lei 9.394/96, sendo aprovado na Câmara dos Deputados e sancionado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. Assim, foi publicado no Diário oficial no dia 23 de Julho de 1997, nos seguintes termos:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

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

Onde se percebe que o conceito “confessional” e “interconfessional” desaparecem, juntamente com a expressão “sem ônus para cofres públicos” e “de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável”. Desta feita, o Ensino Religioso abdica de qualquer confessionalidade, devendo ser visto como parte integrante da formação básica do cidadão, vedada as formas de proselitismo. Sob esta condição, deve respeitar a diversidade cultural e religiosa do país, inaugurando um novo paradigma para o Ensino Religioso no Brasil.

Conforme a avaliação de vários estudiosos, este ato caracteriza o principal marco na história do ER no Brasil, pois abre as portas para uma nova compreensão de Ensino Religioso, que finalmente poderá se desvencilhar dos sistemas religiosos. No entanto, a questão ainda permaneceria controversa, pois tanto a definição dos conteúdos quanto a habilitação de seus professores passava a depender de alguma “entidade civil”, composta pelos representantes das organizações religiosas e não à comunidade científica do país.

O fato é que a partir desta regulamentação o Ensino Religioso passa a ter uma epistemologia própria, como área de conhecimento, porém, enfrenta dificuldades em sua implementação prática. O Ensino Religioso está colocado como “parte da formação básica do cidadão”, mas orientado pelas confissões religiosas, correndo risco de proselitismo. Apesar dos avanços legais, parece haver séria dificuldade quanto à compreensão da natureza do Ensino Religioso em sala de aula. Para Soares (2010),

Infelizmente, ainda não temos clareza nos setores envolvidos com o tema do Ensino Religioso - MEC, profissionais da educação, lideranças religiosas, autoridades políticas e porta-vozes da opinião pública – sobre qual deva ser a justa relação entre o tipo de conhecimento adquirido sobre a experiência religiosa da humanidade e os procedimentos pedagógicos para apresentá-la a nossos jovens cidadãos.

E relacionado a este tipo de conhecimento da experiência religiosa, ainda se deve considerar que não se trata de um patrimônio exclusivo das religiões, na verdade, todo conhecimento religioso, enquanto conhecimento humano, é patrimônio de toda humanidade (PCNER, 1995), e como tal, deve estar disponível à sociedade por meio dos sistemas de ensino do Estado. Conforme Passos (2007, p. 65),

O conhecimento da Religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo assim, estar sob responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas do saber que compõem os currículos escolares.

Neste ínterim, uma das organizações que mais tem contribuído com a discussão sobre o Ensino Religioso na escola pública seria criada, o FONAPER¹⁶, Associação fundada em 1995, Florianópolis, com o objetivo ajudar a sistematizar o Ensino Religioso como componente curricular no contexto de uma sociedade cultural e religiosamente diversa.

A elaboração provisória dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso – PCNER, entregue ao MEC em 1996 e editado pela Editora Ave-Maria em 1997, nos situa diante de uma nova consciência religiosa, como também, de uma nova concepção de Ensino Religioso. Embora não aceite oficialmente pelo MEC, os PCNER representam um avanço significativo na discussão da disciplina enquanto área de conhecimento. Para Sena (2007, p. 22), a proposta ainda não foi institucionalizada por falta de condições políticas.

Em seus objetivos gerais, visa o estudo do fenômeno religioso caracterizado por,

¹⁶O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. Disponível em <<http://www.fonaper.com.br/apresentacao.php>>. Acessado em 02 jan. de 2013.

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõe o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; de facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito a diferença na construção de estruturas religiosas que tem na liberdade o seu valor inalienável. (PCNER, 2009, p. 47)

Já no que diz respeito à organização e seleção de conteúdos para Ensino Religioso, o Fonaper (PCNER, 2009, p. 50-57) sugere cinco eixos:

1. Culturas e Tradições Religiosas (Filosofia da Tradição Religiosa; História da Tradição Religiosa; Sociologia da Tradição Religiosa; Psicologia da Tradição Religiosa);
2. Escrituras Sagradas e/ou Tradições orais (Revelação; História das narrativas sagradas; Contexto cultural; Exegese);
3. Teologias (Divindades; Verdades de fé; Vida além da morte);
4. Ritos (Rituais; Símbolos; Espiritualidades),
5. Ethos (Alteridade; Valores; Limites)

De modo que esta organização didática de conteúdos favoreceria a compreensão científica do fenômeno religioso, possibilitado ao cidadão uma visão crítica e profunda das tradições religiosas. Relacionada a esta questão dos conteúdos, cabe lembrar aqui a existência do “Grupo do não”, daqueles que se posicionam radicalmente contra o Ensino Religioso na escola, porém, se isto chegar a ser uma realidade, defende a inclusão do *ateísmo* como conteúdo da disciplina (BRASILEIRO; MOREIRA, 2009).

Para alguns pesquisadores, como Junqueira (2002, p. 86), a proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do FONAPER, inaugura o *modelo fenomenológico*, que propõe o “estudo deste componente curricular seja o Fenômeno Religioso assumido como compreensão de *Religião* (lat.) ‘*religio*’ (lat.) ‘*relegere*’ (port.) ‘*reler*’, organizado por Cícero”; de modo que a finalidade do estudo é a compreensão do fenômeno religioso no contexto da realidade sociocultural do Brasil.

Assim, o próprio FONAPER entende que a concepção de Religião hoje está mudando, pois estamos passando de uma concepção catequética de “*re-eligere*” (*re-ligar-se a*

Deus, como proposto por Agostinho), para '*relegere*', que significa reler o fenômeno religioso no contexto da realidade sociocultural (PCNER, 2009).

Ainda em 1997 o FONAPER elaborou também um documento de estudo que visava o professor. Trata-se das “Normas para habilitação e admissão de Professores de Ensino Religioso”, onde se discute a proposta de Licenciatura ‘Lato Sensu’ e Extensão em Ensino Religioso. De todas as organizações brasileiras que tratam de publicações sobre o Ensino Religioso, o FONAPER é o que aloca hoje maior quantidade de dados para pesquisas e orientação docente, ao lado da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), segundo maior banco de dados relacionados a publicações sobre o Ensino Religioso no país, no caso, composto por dissertações e teses. Mas concernente à formação e capacitação de professores, hoje já existem outras propostas com o suporte científico das Ciências da Religião, assunto que será melhor trabalhado no capítulo seguinte.

Em 1998, tínhamos outra importante contribuição para a efetivação do Ensino Religioso na escola, desta vez, da Câmara de Educação Básica, que ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental situou o Ensino Religioso como área de conhecimento, ao lado de outras disciplinas, como Matemática, Língua Portuguesa, História, Ciências etc.(Resolução CEB/CNE nº 02/98); de modo que o Ensino Religioso passava ao âmbito secular, superando o princípio da confessionalidade e definindo como objeto de estudo o fenômeno religioso.

Em 2010, mas uma vez, outra Resolução do CNE/ nº 07 de 14 de dezembro, viria a corroborar com a garantia do Ensino Religioso na formação básica, pois ao fixar “as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares”, o Ensino Religioso apareceu como área de conhecimento e componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental. Assim descreve o documento,

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

§ 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

De modo que, ao ser reconhecido como área de conhecimento, o Ensino Religioso se abre a uma nova perspectiva do ponto de vista epistemológico, com objetivos próprios, tratamento didático próprio, método, linguagem e avaliação consoante ao âmbito das ciências modernas.

Enfim, o desafio que nos impõe agora é pensar numa proposta educacional integrada e integradora (MORAES, 2010), mais coerente com a complexidade da condição humana e da sociedade moderna (LIBÂNIO, 2010; ALMEIDA; PETRAGLIA 2006; 2008). Por isto, apenas um modelo de Ensino Religioso baseado no padrão comum às áreas de conhecimento faz sentido hoje (PCNER, 2009), especialmente se pautado por uma nova atitude (NICOLESCU, 2002; UBIRATAN, 2012; ROCHA, 2009), que leve ao respeito à pluralidade cultural e religiosa do país (JUNQUEIRA 2002). E neste sentido, a habilitação dos professores na área das Ciências da Religião seria o caminho mais judicioso (PASSOS, 2007).

1.5 O Ensino Religioso no Estado de Pernambuco

Muitos Estados têm procurado regulamentar a disciplina através de suas Secretarias de Educação. Em Pernambuco o Ensino Religioso está regulamentado pela resolução nº 5, de 09 de maio de 2006. Mas isto não é assim tão fácil, há muitas disparidades de Estado para Estado, gerando muita polêmica e discussão, e enquanto não houver uma diretriz nacional comum por parte do MEC, os Estados passaram por sérias dificuldades. O Rio de Janeiro, por exemplo, introduziu em seu sistema de ensino público o Ensino Religioso confessional, provocando grande alarde nacional. Hoje, suspenso por ordem judicial em todo o Estado, espera por uma decisão final das autoridades para poder voltar à sala de aula. Claro que temos também experiências positivas, como é o caso dos Estados do Paraná e do Pará. Mas no geral, os vários Congressos nacionais e regionais de Ensino Religioso evidenciam que não há ainda consenso quanto da própria

conceituação, natureza e finalidade do Ensino Religioso, nem mesmo entre os seus pesquisadores (LIMA, 2008).

Conforme um mapeamento realizado por Diniz (2008, p. 6), existe uma variedade muito grande de concepções de Ensino Religioso no país, que se deve, sobretudo, à ausência de uma diretriz comum em âmbito nacional. A partir da análise dos documentos legais e regulamentações da disciplina, ele catalogou os seguintes tipos de Ensino Religioso:

- Confessional: Ceará (2002); Espírito Santo (2002); Bahia (2001); Rio de Janeiro (2000); Acre (1999).
- História das Religiões: São Paulo (2002).
- Interconfessional: Amapá (2006); Roraima (2006); Pernambuco (2006); Paraná (2006); Distrito Federal (2005); Goiás (2005); Piauí (2005); Minas Gerais (2005); Santa Catarina (2005); Mato Grosso do Sul (2004); Maranhão (2004); Tocantins (2004); Paraíba (2004); Sergipe (2003); Rondônia (2003); Alagoas (2002); Ceará (2002); Amazonas (2001); Mato Grosso (2000); Rio Grande do Norte (2000); Acre (1999).

Como se percebe, a maior parte de Ensino Religioso presente hoje no país é interconfessional, inclusive hoje no Estado de Pernambuco. Mas não foi sempre assim, houve uma evolução do Ensino Religioso em Pernambuco nas últimas décadas.

Inicialmente, a legislação pernambucana previa um Ensino Religioso confessional, de acordo com a confissão manifestada pelo aluno ou responsável. O credenciamento dos professores para docência estava condicionado às autoridades religiosas, como se vê na Constituição de 1988, antes da reforma do art. 33 da LDBEN/96.

A Constituição de Pernambuco (5 de outubro de 1989), nas Disposições Constitucionais Finais (Título VIII), em seu art. 250, afirma que o ER será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, por ele manifestada, se for capaz, ou por seu representante legal ou responsável. Sendo que a designação de professores de ER, de qualquer crença, fica condicionada à obtenção prévia de credenciamento fornecido pela autoridade religiosa respectiva, sendo seu provimento efetuado em comissão (JUNQUEIRA, CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 75-76).

Com a reforma de 1996, a regulamentação do Ensino Religioso se fez em consonância com o novo modelo de Ensino Religioso proposto pela lei 9.475/97, bem como, pela Resolução do CNE/CEB nº 02, de 07.04.1998 e Pareceres CNE/CP nº 05/97 e 097/99,

CNE/CEB nº 04/98 e CNE/CES nº 241/99 e 063/04. Conforme a Resolução do CEE/PE nº 5, de 9 de maio de 2006, em seus artigos 2º e 3º, que regulamenta a disciplina no Estado,

O Ensino Religioso (ER), parte integrante da formação básica do cidadão, é componente curricular do ensino fundamental das escolas públicas do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco e tem como objeto a compreensão do fenômeno religioso presente historicamente nas civilizações e culturas, expresso em manifestações religiosas (Artigo 2º).

O ER, de matrícula facultativa, terá caráter interconfessional e expressará a diversidade cultural-religiosa da sociedade brasileira, distinguindo-se da “doutrinação”, nos conteúdos e nos objetivos, excluindo qualquer conteúdo, linha ou forma de proselitismo, garantindo o respeito às crenças de cada indivíduo e o direito subjetivo de não professar qualquer credo religioso (Artigo 3º).

De modo que o Ensino Religioso em Pernambuco distingue-se de catequese, assumindo como objetivo a compreensão do fenômeno religioso presente historicamente nas civilizações e culturas, não estando comprometido com nenhuma representação confessional, mas com o campo das Ciências da Religião.

De fato, em nosso Estado o Ensino Religioso é regulamentado por uma excelente legislação, porém, peca em sua implementação prática. Muitos projetos que poderiam contribuir para a efetivação plena do Ensino Religioso na escola sequer saíram do papel, como é o caso do Concurso Público para docentes de Ensino Religioso e a criação de uma Comissão inter-religiosa para tratar dos conteúdos da área, que até o presente não foram levados a frente.

N que diz respeito aos conteúdos, devem ser definidos pela escola de acordo com seu projeto político-pedagógico, observando-se os seguintes pressupostos:

- a) da concepção de conhecimento humano em suas diferentes formas, das relações entre ciência e fé, da interdisciplinaridade e da contextualização como princípios estruturadores da organização curricular;
- b) da compreensão da experiência religiosa do ser humano, manifesta nas diversas culturas em todos os tempos, reconhecendo o transcendente e o sagrado, através de fontes escritas e orais, ritos, símbolos e outras formas de expressão, identificadas e organizadas pelas tradições religiosas;

- c) do reconhecimento dos principais valores éticos e morais presentes nas tradições religiosas e sua importância para a defesa e a garantia da dignidade do ser humano, a promoção da justiça e da solidariedade entre as pessoas e os povos, a convivência harmoniosa com a natureza e a criação de cultura de paz;
- d) da compreensão das várias manifestações de vivências religiosas presentes na sociedade brasileira, cujo conhecimento deve promover a tolerância e o convívio respeitoso com o diferente e o compromisso sociopolítico com a equidade social em nosso país;
- e) do reconhecimento da diversidade de experiências religiosas dos participantes do ambiente escolar e das formas de diálogo existentes entre as religiões e destas com a sociedade contemporânea (RESOLUÇÃO CEE/PE Nº 5, art. 4).

Finalmente, no tocante a formação dos professores, a Resolução orienta que “A formação dos docentes para o magistério de ER dar-se-á em curso superior de licenciatura em Ciências da Religião ou correspondente, autorizado ou reconhecido pelo sistema de ensino competente”, no entanto, como não há uma implementação legal para isto, admite-se para o magistério de Ensino Religioso o bacharelado em Teologia, Ciências da Religião ou Licenciaturas na área de ciências humanas certificados pelo MEC. A problemática da formação docente (OLIVEIRA 2007; SILVA, 2008; CORTELLA, 2007) será tratada, mais detalhadamente, em capítulos posteriores.

Ao lado disto, algumas instituições não governamentais do Estado vêm se esforçando para contribuir com uma adequada formação de docentes; como é o caso da FAFIRE que está com a sua 1ª turma de Pós-graduação em Ciências da Religião, e a UNICAP, que pleiteia atualmente Cursos de Extensão para lideranças e professores de Ensino Religioso. Sabe-se ainda que o Estado da Paraíba vizinho a Pernambuco, oferta a Graduação em Ciências da Religião pela Universidade Federal da Paraíba, isto desde 2006, o que também tem contribuído com a formação de docentes para o Ensino Religioso nos dois Estados.

Na prática, porém, apesar das normatizações pernambucanas preconizarem um Ensino Religioso não-proselitista (Fenomenológico), reina em nossas escolas os aspectos de um ensino de religião, talvez interconfessional, mas vinculado aos sistemas religiosos. Na verdade, “Não bastam leis, portarias, políticas e\ou normatizações se nada ou pouco for realizado a fim de reinstrumentalizar os professores, oferecendo-lhes um suporte teórico bem consolidado para essa prática educativa diferenciada” (OLIVEIRA, 2007, p. 61).

No mais, não existe uma proposta oficial de revisão no sistema escolar do Estado sobre a concepção de Ensino Religioso. A regulamentação prescreve uma coisa, a prática do dia-a-dia evidencia outra, havendo certo desinteresse acerca da problemática, já que se trata de uma disciplina secundária, facultativa. Certamente é mais cômodo manter as coisas como estão, e esperar resoluções mais objetivas das instâncias superiores, como o MEC e o Supremo Tribunal Federal, que também estão hoje envolvidas na questão.

1.6 O Acordo Brasil Santa-Sé

Finalmente, gostaríamos de discutir o Acordo Brasil-SantaSé, assinado na cidade do Vaticano no dia 13 de novembro de 2008, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o Papa Bento XVI, já aprovado pela Câmara (26/08/2009) e pelo Senado (07/10/2009) do Brasil. Foi publicação pelo Decreto nº 7.107, de 12 de fevereiro de 2010. De um modo geral o Acordo trata da autenticidade do Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil e da autorização do Ensino Religioso nas escolas públicas.

Conforme a Igreja Católica, a finalidade do Ensino Religioso na escola pública é contribuir para a formação de valores educativos cristãos, uma vez que,

Além de seu cunho teológico, tem um especial significado na construção da nova humanidade: abre vias inéditas de testemunho cristão; promove a liberdade e dignidade dos povos estimula a colaboração pelo bem comum; supera a violência religiosa; educa à paz e à convivência cidadã (CNBB, 2009, p. 15).

Por isto, nos termos do Conforme em seu art. 11, se defende um Ensino Religioso arquitetado na confessionalidade, embora inserido no contexto de pluralidade presente no país,

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Com este Acordo, retomariamos o modelo confessional/catequético, de “ensino religioso católico e de outras confissões religiosas”, aberto a finalidade proselitista na escola; o que causaria grande desajuste dentro de um contexto de modernidade onde a separação Igreja-Estado é uma realidade.

Alguns anos atrás Passos (2007, p. 59) já alertava para a inconveniência de um modelo confessional para os nossos dias. Dizia,

Trata-se de um modelo que pela sua impossibilidade de efetivar-se na conjuntura moderna em que a separação Igreja-Estado é inerente, só poderá existir por meio de um acordo entre esses poderes de modo a acomodar os seus valores fundantes, sem que se instaure a supremacia de um poder sobre o outro.

Mais recentemente, em 01 dezembro de 2011, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), preocupado com a situação do Ensino Religioso na escola pública, veio a protocolar a petição *Amicus Curiae* na Ação Direta de Inconstitucionalidade/ADI nº 4439, onde solicita que,

[...] o STF que realize interpretação do artigo 33 da Lei nº 9.393/96, conforme a Constituição Federal, determinando que o Ensino Religioso nas escolas públicas seja de natureza não-confessional, bem como interprete o artigo 11, § 1º, do “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, de maneira a assegurar que o Ensino Religioso nas escolas públicas seja de natureza não-confessional; ou, caso se entenda por incabível este último pedido, que o STF declare a inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões religiosas”, constante no § 1º do artigo 11 do referido Tratado¹⁷.

Para o FONAPER então, o Estado brasileiro precisa promover o respeito e a diversidade cultural e religiosa do país, e não o proselitismo. A volta de um modelo de Ensino Religioso confessional só iria originar a discriminação e a intolerância religiosa na escola pública. Por isto, peremptoriamente, o FONAPER denuncia a inconstitucionalidade do Artigo 11 do Acordo Brasil-Santa Sé, que além de promover o proselitismo na escola, viola o princípio constitucional da laicidade do Estado e infringe os Direitos Humanos.

¹⁷Disponível em - <http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=1259>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

Esta mesma posição é comungada por muitos pesquisadores no Brasil, para quem o Ensino Religião tem a função não de “promover conversões, mas oportunizar ambiente favorável para a experiência do Transcendente, em vista de uma educação integral, atingindo as diversas dimensões da pessoa” (JUNQUEIRA, 1995, p.14).

E é neste esforço estas lideranças políticas, educacionais e o FONAPER¹⁸ rejeitam o Acordo, e se mobilizaram para apresentar ao Governo brasileiro emendas para o Plano Nacional de Educação (2011-2020) que contempla o ideário de “efetivar na escola pública um Ensino Religioso que respeite a diversidade cultural religiosa, sem proselitismo”. A contrapartida ao Acordo vem com uma proposta não confessional, a fim de assegurar o princípio de laicidade do Estado e garantir práticas de tolerância religiosa, conforme se vê na Emenda 1, utilizado por três propositores diferentes, que ilustra bem esta preocupação:

1º Deputados Ivan Valente; Chico Alencar e Jean Wyllys (12/04/2011)
2º Deputado Emiliano José (02/06/2011)
3º Deputada Fátima Bezerra (07/06/2011)

Acrescente-se a Estratégia 7.26 à Meta 07 do Anexo Projeto de Lei nº 8035/10 com a seguinte redação: 7.26) Os sistemas de ensino promoverão os valores da tolerância e do respeito à diversidade nas escolas, respeitando-se o princípio da laicidade do Estado, com a proibição das práticas de proselitismo religioso e de ensino religioso confessional, vedando-se ainda a ostentação de símbolos religiosos nas escolas públicas.

JUSTIFICAÇÃO:

Sabe-se que o respeito à laicidade do Estado é a principal garantia contra as práticas de intolerância religiosa. A laicidade, enquanto princípio constitucional geral, deve ser também observada nas escolas públicas.

O ensino religioso estipulado no Art. 210 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), para ser coerente com o conjunto do texto constitucional e os propósitos educacionais, não pode se apoiar em confissões específicas ou em um conjunto de confissões, sendo ofertado a partir de uma perspectiva não confessional, como história e sociologia das crenças e religiões. Com o mesmo fundamento, as escolas públicas, enquanto parte do aparelho estatal, que deve primar por preceitos republicanos, não podem ostentar símbolos relacionados

¹⁸Disponível em - <http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=1148>-Acesso em 18 de junho de 2011.

a determinadas tradições religiosas, devendo se manter neutra em relação às opções religiosas da comunidade.

Entretanto, o Superior Tribunal Federal ainda não se pronunciou sobre a confessionalidade ou não do Ensino Religioso, o que poderá criar novo marco legal. O fato é que após séculos de história o Ensino Religioso continua “alvo de disputas entre a Tradição Religiosa e o Estado” (JUNQUEIRA; WAGNER, 2004, p.35). Porém, a realidade hoje é outra, e “o novo Ensino Religioso público não pode ser mais confessional” (CORDEIRO, 2008), por isto, apostamos na possibilidade de uma decisão que favoreça o princípio da diversidade, sendo adotado o modelo de Ensino Religioso secular, já não há espaço para “infiltração das confissões religiosas” (VALE, 2006, p. 134) na Educação leiga.

Nossa preocupação enfim, é pensar num modelo educacional que vise uma vida de cidadania plena (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2011) e o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: física, afetiva, intelectual, religiosa e social (GILZ, 2009). Por isto, apostamos num “projeto de Ensino Religioso que possa educar a partir da dimensão religiosa, respeitado a pluralidade cultural e religiosa presente na escola pública que se caracteriza pela laicidade, assim como o Estado brasileiro” (QUADROS; MIRANDA, 2008, p. 82).

2. MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Como vimos, o Ensino Religioso esteve sempre presente na escola pública do Brasil, porém, sob diferentes modalidades e condicionado ao contexto político, cultural e pedagógico de cada época. Por certo, “Por trás de cada um dos modelos existem variáveis favorecendo estas propostas, desde o contexto histórico, incluindo questões econômicas, políticas, de formação social e religiosa, explicitadas na argumentação de políticos, intelectuais e outros” [...] (JUNQUEIRA, 2002). Por isto que se torna desafiante implementar um destes modelos, visando a sua autonomia pedagógica e epistemológica. Em todo caso, o Ensino Religioso hoje é obrigatório na escola pública, de modo que se faz necessário discutirmos soluções para seu impasse.

Em linhas gerais sobressaem no Brasil três modelos referenciais de Ensino Religioso. O primeiro deles, de cosmovisão unireligiosa, é denominado *Catequético*. Este modelo prevaleceu na escola pública desde o período Colonial até as últimas décadas do século XX, e mesmo hoje ainda há resquícios de sua prática. Oficialmente foi corroborado pela LDBEN nº 4.024 de 1961. Com as mudanças no panorama social, político e cultural da sociedade brasileira nas décadas de 70 e 80, outro modelo foi adotado, agora de cunho pluri-religioso e antropológico, intitulado *Teológico*, regulamentado pela legislação das LDBEN nº 5.692/71. Esta alternativa pareceu, a princípio, ser uma boa opção para a efetivação do Ensino Religioso na escola laica, pois tratada Religião enquanto dimensão essencial do ser humano, sem fechar-se a outras experiências de fé. Porém, como não há teologia aconfessional ou supraconfessional (SENA, 2006, p. 92), este modelo terminou por induzir a catequese dissimulada, gerando novas discussões e polêmicas.

Mais recentemente, devido a outras reformas no campo da Educação nacional, a regulamentação da LDBEN nº 9.394/96, alterada em seu art. 33, estabeleceu nova modalidade de Ensino Religioso, agora sob o prisma de respeito à diversidade cultural e religiosa no Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Esta nova legislação teve o mérito de homologar o modelo de Ensino Religioso *Fenomenológico* ou das *Ciências da Religião* (PCNER, 2009; PASSOS, 2007; SENA 2006; SOARES, 2010); o que mais adiante foi implementado pelas Resoluções do CEB/CNE nº 02/98 e CNE/ nº 07 de 14 de dezembro de 2010, que situaram o Ensino Religioso como área de conhecimento e

componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental, ficando aos Estados o papel de regulamentá-lo conforme as leis próprias.

Porém, quando tudo parecia caminhar para um desfecho cobiçado, novas dificuldades surgiram, sobretudo em razão de não haver uma diretriz nacional comum que norteie a implementação do Ensino Religioso nos Estados, havendo grande disparidade na interpretação das leis. O Rio de Janeiro, por exemplo, chegou a estabelecer em seu sistema de ensino um modelo de Ensino Religioso Catequético (Lei nº 3.459/2000), embaraçando seu processo de efetivação conforme a LDBEN nº 9.394/96, alterada em seu art. 33. São Paulo também apresentou suas dificuldades, conforme Passos (2007), a Igreja Católica neste Estado buscou oficializar um Ensino Religioso confessional, inclusive convocando suas forças para agilizar este processo junto as escolas de São Paulo: “A Pastoral Regional do Ensino Religioso realizará encontro anual de educador e agentes de pastoral educativos, visando à implantação e à dinamização de ensino religioso confessional católico nas escolas estaduais e municipais” (Publicado no Jornal O São Paulo, de 12 de abril de 2006). Ao lado destes acontecimentos, foi assinado em 2008, pelo então presidente Lula e o Papa Bento XVI, o Acordo Brasil – Santa Sé, que defende abertamente a confessionalidade do Ensino Religioso na escola pública, gerando grande polemica em nível nacional.

O fato é que, às vésperas de legitimar um Ensino Religioso com base científica na escola pública do Brasil, nos vimos, mais uma vez, envoltos em disputas entre Igreja e Estado (JUNQUEIRA, 2002). Infelizmente, até hoje esta disciplina não conseguiu desvencilhar-se do “campo de negociações das confissões religiosas e do Estado” (PASSOS, 2007, p. 67), desordenando seu processo de efetivação escolar. Hoje aguardamos irrequietos pela decisão do Supremo Tribunal Federal, que valerá para todas as escolas públicas do país.

Em contrapartida, toda esta tensão também teve efeitos positivos, pois engajaram muitas universidades, educadores, intelectuais e o FONAPER na luta por um projeto de Ensino Religioso secular, independente dos sistemas religiosos e vedadas quaisquer formas de proselitismo. Nossa discussão acerca os modelos de Ensino Religioso se coloca nesta perspectiva, de contribuir com este esforço de legitimar na escola pública do Brasil um modelo de Ensino Religioso que respeite a pluralidade religiosa enquanto direito do

cidadão, e projete uma Educação crítica e criativa para os nossos alunos. Sendo assim, passamos agora a analisar a validade de cada um destes modelos, tendo em vista seus aspectos políticos, pedagógicos e epistemológicos.

2.1 Tipologias do Ensino Religioso no Brasil

Existem no Brasil várias tentativas de construir tipologias para o Ensino Religioso no sentido de facilitar sua análise. Para Gruen (1995), por exemplo, existem três modelos de Ensino Religioso: o Catequético, o Ecumênico e o Interconfessional. Já para Passos (2007), é possível catalogar no país os modelos de Ensino Religioso Catequético, Teológico e das Ciências da Religião. E Soares (2010, p. 120), aponta em seu estudo a existência de outra tipologia presente no país,

Giseli do Prado Siqueira, identifica quatro modelos de Ensino Religioso: o modelo confessional, ligado a uma religião, o ecumênico, organizado entre as denominações cristãs; o modelo baseado no estudo do fenômeno religioso, sugerido pelo FONAPER; e um quarto, que define o Ensino Religioso como educação da religiosidade, tendo como base o pensamento de Paul Tillich e W. Gruen (SOARES, 2010, p. 120).

De modo que seria impossível trabalhar com todas as perspectivas. Assim, adotaremos para esta pesquisa a tipologia sugerida por João Décio Passos, sobretudo, em razão de nos possibilitar uma visão cronológica e diacrônica do Ensino Religioso na história do Brasil, o que facilita sua análise no que diz respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos de cada modelo, de onde decorrem seus conteúdos, posturas políticas e didáticas na relação professor-aluno, como explica o autor.

Para Passos (2007, p. 56-68), três modelos de Ensino Religioso estão presentes hoje nas escolas do Brasil: o Catequético, Teológico e das Ciências da Religião. Conforme ele,

Podemos dizer que os três modelos têm sua concretização numa certa sequência cronológica. O modelo catequético é o mais antigo; está relacionado, sobretudo, a contextos em que a religião gozava de hegemonia na sociedade, embora ainda sobreviva em muitas práticas atuais que continuam apostando nessa hegemonia, utilizando-se, por sua vez, de métodos modernos. Ele é seguido do modelo teológico que se constrói num esforço de diálogo com a sociedade plural e secularizada e sobre bases antropológicas. O último modelo, ainda em construção, situa-se no âmbito das Ciências da Religião e fornece

referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares (PASSOS, 2007. p. 54).

De modo que já se percebe claramente em sua colocação a defesa do modelo das Ciências da Religião. Outros pesquisadores como Soares (2010) Junqueira (2002), Silva (2004) e Sena (2007), também comungam da mesma ideia, e serão aqui igualmente examinados. O que nos interessa enfim é discutir agora as bases teóricas e metodológicas destas três propostas e entrever que modelo responde com maior ganho a necessidade do Ensino Religioso enquanto área de conhecimento no contexto da escola laica.

Mas antes disto, ainda devemos considerar nossa pretensão de trabalhar com categorias ou modelos de Ensino Religioso. Em nossa perspectiva estas categorias não são tomadas como delimitações cabais, mas sim, “tendências, mapas ideais extraídos a partir de práticas concretas da realidade; úteis, portanto, para a visualização da prática do que está acontecendo em sala de aula (SOARES, 2009, p. 120). Em outras palavras, o uso da categoria de modelos de Ensino Religioso nesta pesquisa deve-se a razão de que, do ponto de vista epistemológico, eles nos permitem uma abordagem diacrônica da história do Ensino Religioso no Brasil (PASSOS, 2007).

a. Modelo Catequético

Conforme Passos (2007, p. 54), dos três modelos referendados, o Catequético é o mais antigo e se relaciona com os contextos de hegemonia católica do período Colonial e Imperial (1500-1889). Este modelo está organizado para a confessionalidade, baseado na concepção *reeligere* (*escolher de novo*, retornar a Deus após a “queda”, conforme Agostinho), com a finalidade de gerar novos seguidores da Igreja. O proselitismo é permitido. Seu contexto político inicial é da aliança entre Igreja e Estado, sustentado por uma visão unirreligiosa da sociedade, onde cabia a Igreja a responsabilidade sobre seus conteúdos e professores. Oficialmente veio a ser corroborado pelo sistema nacional de ensino em 1961, com a LDBEN nº 4.024/61.

No campo da Educação, apresenta grande afinidade com a escola tradicional, e seus métodos se enquadram no ensino de conteúdos prefixados, com estratégias bancárias e

posturas autoritárias. Busca no contexto da atual sociedade moderna reconquistar a hegemonia de outrora, onde as confissões religiosas se impunham no contexto da sala de aula.

Para Passos (2007, p. 59-60), trata-se de um modelo defasado, impossível de efetivar-se na atual conjuntura moderna, onde a Igreja e o Estado encontram-se separados; a não ser por alguma espécie de acordo entre ambos, o que é pouco provável diante da atual consciência educacional e religiosa que alcançamos nestes últimos tempos.

A consciência hoje é de que o estudo do fenômeno religioso deve-se dar a partir da escola, e não de uma ou mais denominações religiões como foi no passado. Claro que não se nega ao cidadão o direito a adquirir uma adequada formação para o exercício de sua religiosidade, porém, que isso aconteça fora do contexto escolar. Conforme o FONAPER,

Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da escola, não é função dela propor aos estudantes aos educadores a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses sempre são propriedade de uma determinada religião (PCNER, 1997, p.22).

Claro que ainda há uma resistência a que este modelo se perpetua no seio das escolas, mesmo porque, é portador de longa tradição no interior das Igrejas cristãs históricas, vem do fato de tender fortemente ao proselitismo e a intolerância religiosa, o que se mostra inconcebível no contexto dos novos tempos.

b. Modelo Teológico

O segundo modelo surge com o objetivo de superar a prática catequética e responder melhor ao contexto de uma sociedade plural e secularizada. Este modelo se baseia na concepção *religare* da Religião, buscando religar as pessoas entre si, a natureza e Deus. Trata-se de uma visão interconfessional ou ecumênica (OLIVEIRA, 2007, p. 54), que se desenvolveu, sobretudo, a partir da LDB nº 5.692/71, tendo forte influência do Concílio do Vaticano II realizado na década de 1960.

Do ponto de vista pedagógico é pautado pela antropologia da religião. Entende a religiosidade como uma dimensão integrante ao ser humano, sendo, portanto, um valor importante a ser educado. Caracteriza-se ainda por um avanço no sentido de superar a visão de cristandade medieval, assumindo uma cosmovisão plurirreligiosa (PASSOS, 2007, p. 60) da comunidade humana. As propostas elencadas por Grün (1995) na década de 70 evidenciam muito bem este modelo de Ensino Religioso na escola.

Seu contexto histórico-político é a sociedade secularizada, moderna, em diálogo com a pluralidade cultural e religiosa do país, dentro de um horizonte de afinidades ecumênicas. A finalidade primeira é aperfeiçoar o homem religioso, contribuindo com a formação integral do cidadão, objetivo geral da Educação moderna.

Entretanto, a responsabilidade pelos conteúdos e a habilitação de seus professores ainda recaem sobre os sistemas religiosos, o que leva ao risco de uma catequese disfarçada. “Mesmo embasado nessa antropologia e na convicção do respeito às diversidades, o risco desse modelo afigura ser o de uma catequização disfarçada, não tanto pelos seus conteúdos, mas pela responsabilidade ainda delegada às confissões religiosas” (PASSOS, 2007, p. 64).

De fato, como não existe teologia aconfessional ou supraconfessional (SENA, 2006, p. 92), qualquer uma das religiões que assumir sua condução pode, facilmente, “estender para dentro da escola suas comunidades confessionais e suas reproduções doutrinárias” (PASSOS, 2007, p. 61), o que iria de encontro ao princípio de laicidade do Estado moderno.

No campo da Educação, esta proposta possui grande afinidade com a escola nova, caracteriza-se pelo método da indução e valoriza a individualidade do educando. Destaca-se por “demarcar sua distinção da catequese e de afirmar o direito à pluralidade religiosa, bem como o valor do diálogo inter-religioso e da prática ecumênica no processo educativo” (PASSOS, 2007, p. 64). A visão é da Educação enquanto processo de humanização da pessoa e de um agir ético no mundo, pois conforme afirma a CNBB em seus estudos¹⁹, toda ação educativa se situa num contexto filosófico e de valores:

¹⁹ Para um maior aprofundamento sobre o assunto consultar: CNBB. Estudos da CNBB n. 41. Para uma pastoral da educação.

Toda proposta de educação é também uma proposta de valores, de um tipo de homem e de um tipo de sociedade [...] um processo de humanização, expressão de um projeto utópico, o homem novo e a nova sociedade, que impulsiona para a transformação do mundo de opressão (PASSOS, 2007. p. 62).

Assim, o homem aqui é visto como um projeto infinito, aberto à transcendência, disposto a uma realidade maior do que ele próprio. Educar é afirmar este horizonte, e encaminhar o ser humano a uma ação libertadora e uma sociedade mais justa. Já a metodologia, é da argumentação racional teológico-confessional, onde a filosofia se coloca como serva da teologia para pensar o Ensino Religioso.

Entretanto, nenhum destes dois modelos responde às exigências didático-metodológicas de um contexto escolar laico, precisando assim, serem substituídos por uma proposta mais ampla que garanta a autonomia epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso na escola, como veremos a seguir.

c. Modelo Fenomenológico ou das Ciências da Religião

O terceiro modelo de Ensino Religioso tem sua base teórica nas Ciências da Religião, que assume a perspectiva *relegere* da Religião conforme o filósofo Cícero, que significa “*percorrer de novo*” um caminho, “*repassar pelo pensamento*”, “*reler*” o fenômeno religioso no contexto da nova realidade sociocultural do país. Sua responsabilidade é da comunidade científica e do Estado, admitindo um objeto de estudo “maior do que a confessionalidade presente em cada denominação religiosa” (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 51). O modelo das Ciências da Religião assume uma cosmovisão transreligiosa da Religião e se baseia na redação da LDB nº 9.394/96, com a nova redação do Artigo 33, implementando um novo paradigma educacional, mais tarde ratificado pela Resolução do CEB/CNE nº 02/98 e CNE/ nº 07 de 14 de dezembro de 2010, que situaram o Ensino Religioso como área de conhecimento.

Conforme Passos, (2007, p. 64), este terceiro modelo rompe com os dois anteriores e funda uma epistemologia abalizada em diferentes campos de estudo, como a História, Filosofia, Fenomenologia, Antropologia, Sociologia, Psicologia etc., sendo caracterizado ainda por uma intencionalidade educativa clara e pelo método indutivo.

Este modelo está em vias de desenvolvimento, mas já se encontra contemplado em algumas propostas pedagógicas, como na dos Parâmetros Curriculares do FONAPER. Sua cosmovisão se distingue dos demais modelos por ser secularizada e transreligiosa, estando em grande afinidade com a epistemologia atual. Também assume o método da indução, e mas sua responsabilidade é da comunidade científica e do Estado.

Passa-se a afirmar aqui a necessidade da educação religiosa em outros termos, não mais enquanto direito do cidadão ou dimensão antropológica que precisa ser educada,

Trata-se de reconhecer sim, a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas. O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, assim, estar sob responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas do saber que compõem os currículos escolares (PASSOS, 2005, p. 65).

A proposta então é de um conhecimento universal, tomando como ponto de partida o fenômeno religioso, fundamentado nas Ciências da Religião e sob a responsabilidade da comunidade científica e do Estado, capaz de possibilitar uma visão ampla das diversidades da Religião, e ao mesmo tempo, da singularidade que caracteriza o fenômeno religioso.

Neste sentido, trata-se de uma visão transreligiosa que pode sintonizar-se com a visão epistemológica atual, sendo que busca superar a fragmentação do conhecimento posta pelas diversas ciências com suas especializações e alcançar horizontes de visão mais amplos sobre o ser humano (PASSOS, 2007, p.66).

Para Passos ainda, a afirmação deste modelo acarretará em muitos desafios, tanto de ordem política, quanto histórica. Isto dependerá em muito dos trabalhos de profissionais da Educação, autoridades políticas e do próprio MEC. Para ele, o encaminhamento final está relacionada à transposição didática da área de Ciências da Religião para o Ensino Religioso, como também, a habilitação dos professores de Ensino Religioso pela Licenciatura em Ciências da Religião.

As dificuldades, por fim, se devem à politização da disciplina, que a situa no campo de disputa entre Igreja e Estado. Porém, a própria Lei n. 9.475/97 abriu caminho para a

afirmação de um modelo de Ensino Religioso secularizado (PAULY, 2009), e nos impõe agora a tarefa de construir para o Ensino Religioso “um perfil pedagógico de releitura das questões religiosas da sociedade, baseado na compreensão de ‘área de conhecimento’ e orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais” (OLIVEIRA et. al., 2007, p. 58).

Em síntese, podemos apresentar um quadro sinótico com os principais aspectos que caracterizam os modelos de Ensino Religioso conforme Passos,

	Principais Características	Modelo Catequético	Modelo Teológico	Modelo Ciências da Religião
1	Cosmovisão	Unirreligiosa	Plurireligiosa	Transreligiosa
2	Contexto político	Aliança Igreja-Estado	Sociedade secularizada	Sociedade secularizada
3	Fonte	Conteúdos doutrinários	Antropologia, teologia do pluralismo	Ciências da religião
4	Método	Doutrinação	Indução	Indução
5	Afinidade	Escola tradicional	Escola nova	Epistemologia atual
6	Objetivo	Expansão das Igrejas	Formação religiosa dos cidadãos	Educação do cidadão
7	Responsabilidade	Confissões religiosas	Confissões religiosas	Comunidade científica e do Estado
8	Riscos	Proselitismo e intolerância	Catequese disfarçada	Neutralidade científica

(PASSOS, 2007, p.59, 63,66)

2.2 A área das Ciências da Religião

Uma vez que visamos adotar a área das Ciências da Religião para o Ensino Religioso, passa a ser importante examinar um pouco melhor suas constituintes. A origem das Ciências da Religião remonta ao final séc. XVIII, mas sua institucionalização se dá somente no séc. XIX, quando é criada a primeira cátedra da área na Suíça, em 1873. Posteriormente viria a se firmar também na Holanda, França, Bélgica e Alemanha (USARSKI, 2007, p. 56). O foco das Ciências da Religião é a Religião enquanto fenômeno presente na história de todos os povos e em todas as culturas. No entanto, por ser uma área recente nas universidades, seu estatuto ainda está em processo de consolidação. Conforme Teixeira (2007, p. 64),

As Ciências da Religião vêm se firmando cada vez mais nos panoramas acadêmicos internacional e nacional. Trata-se de um campo disciplinar marcado por uma estrutura dinâmica e aberta, cujo estatuto epistemológico permanece ainda em processo de definição.

De modo que ainda não há um consenso em torno do seu objeto e método de pesquisa. Afinal, a “Ciência da Religião” possui um método, ou vários: “Ciências da Religião”? Seu objeto é unitário: “a religião”, ou plural, “as religiões”? Mas não é nosso objetivo fechar esta questão. A discussão é bem vinda, e precisa se estender mais. Porém, assumimos nesta pesquisa as “Ciências” da Religião, com o método “multidisciplinar”, que analisa a Religião de vários ângulos através da fenomenologia, sociologia, história, psicologia, antropologia etc., que nos coloca em afinidade com as epistemologias atuais.

No Brasil, as Ciências da Religião é uma área ainda mais nova. Existem no país 10 cursos de pós-graduação em Ciências da Religião, todos recomendados pelo Capes²⁰, inclusive em Universidade públicas, como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/Mestrado e Doutorado), Universidade Federal da Paraíba (UFPB/Mestrado) e Universidade do Estado do Pará (UEPA/Mestrado), as demais são privadas, como a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP/Mestrado). Aqui o campo acadêmico é marcado pela multidisciplinaridade e pluralismo metodológico, pois capta o fenômeno religioso a partir da metodologia de várias disciplinas, dentre as quais, a História das Religiões, Filosofia da Religião, Psicologia da Religião, Teologia, Fenomenologia da Religião, Sociologia da Religião, Antropologia da Religião e o Estudo comparado das religiões.

Quanto a seu procedimento metodológico, ainda se discute a plausibilidade do “ateísmo metodológico”, que arrazoa a possibilidade de uma postura neutra por parte do pesquisador ao investigar o fenômeno religioso. Mas também aqui há controvérsias, Pondé (2001, p. 57), por exemplo, argumenta que tal procedimento não ajuda, até o contrário, conduz o pesquisador a uma militância antireligiosa, prejudicando o conhecimento do outro, sendo preferível o risco do contágio à “carência epistemológica”.

De fato, sobretudo na pesquisa qualitativa, não é aconselhado desmerecer a relação objeto e sujeito, que iremos aprofundar mais a frente ao tratar do método fenomenológico. Assim, nas ciências humanas, diverso das naturais, o que se conhece está nesta *relação*, que tem, certamente, implicações importantes na pesquisa e até pode

²⁰Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ligada ao Ministério da Educação, que se encarrega de avaliar a pós-graduação *stricto sensu*.

ajudar. Conforme Amatuzzi (2001, p. 48), “Se nas ciências naturais se pretende evitar ao máximo o envolvimento do pesquisador, nas humanas o que se tem a fazer é tirar proveito desse envolvimento”.

a) Ciências da Religião e Fenomenologia da Religião

Como vimos, o campo acadêmico das Ciências da Religião é marcado pela multidisciplinaridade e pluralismo metodológico, já que capta o fenômeno religioso a partir da metodologia de várias disciplinas. Em nossa compreensão, a Fenomenologia da Religião é a melhor opção para o estudo da Religião, por isto, passa a ser necessário, também, compreendermos melhor a relevância da abordagem fenomenológica da Religião. O termo *fenomenologia da religião* foi criada pelo holandês Pierre Daniel Chantepie de La Saussaye (1848-1920), em 1887, embora não significasse ainda um novo método, mas apenas uma terminologia para as religiões comparadas. Conforme Goto (2004), o primeiro trabalho que se destacou por uma abordagem propriamente fenomenológica, foi do holandês e historiador Gerardus van der Leeuw (1890-1950), quando escreveu a *Fenomenologia da religião* (1933). Aqui Leeuw retoma dois conceitos de Husserl: a *epoché*, que diz respeito à suspensão de juízo, dos pré-conceitos; e a *visão eidética*, que se refere à busca intuitiva de essências, ao significado da experiência religiosa para o indivíduo, e os aplica a fenomenologia da religião.

O campo de domínio da fenomenologia da religião é praticamente ilimitado (DARTIGUES, 2005, p. 9), pois emprega em seu processo de análise métodos de diversas ciências, tais como a antropológica, história, psicológica, sociologia etc. No entanto, difere-se essencialmente destas escolas por procurar compreender o que a experiência religiosa significa para o sujeito religioso.

Alguns dos maiores nomes na contemporaneidade dizem respeito a Rudolf Otto (1869-1937), com *O Sagrado* (1917) onde, apesar de não tratar-se de uma obra especificamente fenomenológica, assume tais pressupostos; e Mircea Eliade (1907-

1986), com *O Sagrado e o Profano* (1957), onde o autor explica “o sagrado” através de uma relação binária com o profano²¹”.

Quanto à aplicação própria do método fenomenológico à Religião, Croatto (2001. p. 25) nos esclarece da seguinte forma,

Aplicada à(s) religião(ões), a fenomenologia não estuda os fatos religiosos em si mesmos (o que é tarefa da história das religiões), mas sua intencionalidade (seu eidos) ou essência. A pergunta do historiador é sobre quais são os testemunhos do ser humano religioso, a pergunta do fenomenólogo é sobre o que significam. Não o que significam para o estudioso, mas para o homo religiosus, que vive a experiência do sagrado e a manifesta nesses testemunhos ou fenômenos.

Goto (2004) também nos ajuda a compreender a especificidade do método em destaque, sobretudo, em sua caracterização frente à metodologia da teologia e filosofia,

A fenomenologia Religiosa supõe a pesquisa histórica dos fatos religiosos e emprega o método comparativo na classificação dos mesmos, mas vai mais a fundo, pois estuda o significado destes fenômenos como expressão do pensamento e do sentimento do homem com respeito a Deus. No entanto, ela não supõe a existência de Deus, como a teologia, nem emite um juízo de valor sobre os sistemas religiosos, como a filosofia. Ela é uma ciência profundamente humana.

Mas dentre suas importantes contribuições para o Ensino Religioso, poderíamos destacar que sua metodologia sedimenta a capacidade de abertura à alteridade, tão cara aos nossos dias. De fato, ao tratar a diversidade cultural e religiosa como um valor, a fenomenologia da religião nos ensina o respeito e a valorização de todas religiões,

A fenomenologia religiosa, metodologicamente, quer ultrapassar aquele conceito de uma religião ‘mais verdadeira’ que toda religião tem dentro de si. O ponto de vista fenomenológico é justamente o inverso, porque propõe uma abertura a respeito de outras religiões e culturas. Isso não impede a crença numa determinada religião, apenas exclui os pré-conceitos existentes na diversidade religiosa que causam certa ‘superioridade’ diante das outras (GOTO, 2004, p. 62)

²¹A Fenomenologia da Religião Clássica está associada a autores como Nathan Söderblom (1866-1931), Geerardus van der Leeuw (1890-1950), Joachim Wach (1898-1955), Friedrich Heiler (1892-1967), Gustav Mensching (1901-1978) e Rudolf Otto (1869-1937), conforme Usarski (2006).

Assim, o modelo das Ciências da Religião como defendido por Passos (2007), Soares (2010) e Junqueira (2002), dentre muitos outros; atende melhor às exigências de uma escola laica, que se tornou também espaço da pluralidade religiosa presente no país. Já não é mais judicioso usar o espaço escolar como sala de catequese de determinada Religião. Conforme Junqueira (2002, p.137-138), “Diante da crescente consciência do respeito e da valorização do pluralismo de expressões, entre as quais a religiosa, é inadmissível e inviável que uma ou várias tradições religiosas utilizem a escola para formar os seus fieis”.

Somos então a favor de uma compreensão mais integral da experiência religiosa, onde a investigação fenomenológica se destaca como a melhor opção para o Ensino Religioso enquanto área de conhecimento no meio escolar, como também entendeu o FONAPER e diversos outros organismos e pensadores interessados em sua efetivação. Num contexto de pluralismo religioso e alteridade, não há como recusar um modelo como este que contribui com a formação geral dos estudantes. Precisamos então de uma nova caracterização para o Ensino Religioso, notadamente fundado nas Ciências da Religião.

Com essa compreensão, o Ensino Religioso na escola brasileira propõe estudar e interpretar o fenômeno religioso com base no convívio social dos alunos, constituindo-o objeto de estudo e conhecimento na diversidade cultural-religiosa do Brasil. Contribui na busca de respostas aos questionamentos existenciais dos estudantes, no entendimento da identidade religiosa, na convivência com as diferenças e na alteridade, numa perspectiva de compromisso histórico diante da vida e da transcendência (JUNQUEIRA, 2007, p. 102).

No entanto, somos ainda defensores de um avanço maior para Ensino Religioso, de um aprofundamento do olhar, ou uma atitude que nos possibilite transgredir a própria racionalidade científica. Precisamos de um novo quadro teórico, mais amplo e mais dinâmico, que contemple vários campos do saber, da Ciência, da Tradição, da Arte e da Filosofia. Em poucas palavras, precisamos de uma *fundamentação transdisciplinar* para o Ensino Religioso na escola. A fundamentação nas Ciências da Religião não é mais o bastante, mas pode ser o passo inicial. No colocamos então como Teixeira (2011, p.848), a favor uma compreensão mais integral do fenômeno religioso em sala de aula, onde

[...] urge recuperar e valorizar outras dimensões da razão que não conseguem ser apreendidas ou reconhecidas pelos aportes de uma restrita racionalidade “científica”. Como indica Giovanni Magnani, não só no âmbito da fenomenologia da religião, como também nos campos da psicologia, sociologia e antropologia da religião toma-se cada vez mais distância de posicionamentos reducionistas.

b) O método fenomenológico

Finalmente, ainda resta dizer algo sobre o próprio método fenomenológico. Fenomenologia vem do grego “*phainomenon*”, “aparecimento”, e logos, “estudo de”, resultando na “ciência ou estudo dos fenômenos” (CHAMPLIN, 2008), de modo que diz respeito “àquilo que aparece”, “àquilo que se mostra”. O termo surgiu em 1764 com o suíço Johann Heinrich Lambert (1728-1777), mas só ganhou notoriedade com o alemão Edmund Husserl (1859-1938), até se tornar um método dominante no séc. XX, embora existam diversas teorias fenomenológicas na atualidade e atitudes polêmicas, como a redução fenomenológica (MOREIRA, 2002).

Muito ainda tem que se aprofundado em termos de metodologia científica, mas em linhas gerais, abraçamos a ideia que,

A fenomenologia é uma tentativa de compreender a essência da experiência humana, seja ela psicológica, social, cultural ou religiosa, a partir da análise das suas manifestações, que chamamos de fenômenos. É uma tentativa de compreensão não do ponto de vista do observador, mas do ponto de vista da própria pessoa que teve a experiência. No meio linguístico e antropológico, isso seria chamado de ponto de vista *êmico*²².

A visão *êmica* em Husserl retrata a visão de quem está sendo observado pelo pesquisador, já que se busca a compreensão do ponto de vista de quem teve a experiência religiosa, e não de quem investiga.

Há então uma crítica ao objetivismo das ciências positivas, que negam qualquer relação sujeito e objeto; ou seja, “Enquanto as ciências tratam seus objetos como existentes independentemente de quem os observa, a fenomenologia tematiza o sujeito que

²² Disponível em http://instituto.antropos.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=549&Itemid=69. Acesso em 04 de dez. 2012.

constitui os objetos, o eu transcendental” (ZILLES, 2005); de modo que não se observa o mundo de fora, de maneira objetiva, mas a partir da visão do sujeito.

Para Husserl (2001, p. 166) enfim,

Fenomenologia – designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico.

De forma que, além de um método científico, o pensar fenomenológico é também uma filosofia, uma atitude, um aprofundamento do olhar que prima pelo ponto de vista do sujeito, e não do mundo de fora. Consonante à vivência da religiosidade, de um povo ou de um indivíduo, a fenomenologia preocupa-se mais com a experiência cotidiana, do que com a complexidade dos ritos e mitos das tradições.

A religiosidade de um povo se manifesta não apenas em rituais complexos e mitos dos tempos primordiais, mas também na experiência cotidiana em todas as áreas da vida. A forma de entrar ou sair de uma casa, um simples gesto no momento da caça ou pesca, a dieta alimentar, a direção do olhar ao se aproximar de determinado objeto, o pronunciar discreto de determinadas palavras ao entrar na água e coisas semelhantes podem expressar muito da religiosidade local²³”

De modo que, também no campo da religiosidade humana, o investigador deve dar ênfase ao fenômeno experienciado pelo sujeito, conformem seu ponto de vista,

[...] a fenomenologia preocupa-se com o aparecimento. Disso, podemos depreender que a fenomenologia descreve e relaciona-se com o fenômeno vivido pelo sujeito (experiências psicológicas, social, cultural ou religiosa). Na fenomenologia a ênfase consiste não na compreensão de quem observa, mas no ponto de vista do sujeito que teve a experiência – do *homo religiosus*²⁴

2.3 Contribuições das Ciências da Religião para o Ensino Religioso

A partir da legislação da LDB nº 9.394/96, modificada em seu art. 33, houve uma mudança de paradigma na concepção de Ensino Religioso, que passou a ser

²³Disponível em http://instituto.antropos.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=549&Itemid=69. Acesso em 04 de dez. 2012.

²⁴ Disponível em <http://www.blogdokimos.com/wp-content/uploads/2011/08/ENSINO-RELIGIOSO-NA-DUCA%C3%87%C3%83O-P%C3%9ABLICA-NO-BRASIL.pdf>. Acesso em 02 de dez. 2012.

compreendido como parte integrante da formação básica do cidadão e área de conhecimento. O grande desafio agora é ser estruturado de modo a respeitar à diversidade cultural e religiosa do Brasil e superar as abordagens confessionais, ou seja, assumir um caráter escolar, com abordagem eminentemente científica. Em outras palavras,

O ER escolar, exatamente por ser escolar, justifica-se como componente curricular enquanto expressão de uma abordagem científica. O processo de ensino aprendizagem pode e deve decodificar valores e tradições, porém, dentro de um discurso regado por fundamentos teóricos e regras metodológicas, ou seja, dentro de uma dinâmica lógica enraizada nas ciências (PASSOS, 2007, p.28).

Neste sentido, as Ciências da Religião pode fundamentar legitimamente o Ensino Religioso na escola, pois goza de aporte teórico-metodológico maior do que a confessionalidade, como bem se ver a seguir,

A Ciência da Religião [...] é uma área de conhecimento com *episteme* própria, fundamentada na concepção de que o eixo da religiosidade é uma forma, entre tantas outras, de explicar a existência humana. Seu objeto de estudo é a análise dos elementos comuns e específicos às diversas religiões, isto é, o fenômeno religioso em si e nas suas múltiplas expressões. Assim, seu objeto é maior do que a confessionalidade presente em cada denominação religiosa. Trata-se de uma ciência construída, em seus princípios e métodos, dentro da tradição das ciências modernas (JUNQUEIRA; MENEGHETI; WASCHOWIZ, 2002 apud MARCOS, 2010, p. 77).

Também para Soares, (2010, p.11), as Ciências da Religião são, de fato, a área que pode contribuir com maior ganho para a fundamentação do Ensino Religioso na escola, pois

O olhar que lançamos sobre o fenômeno religioso não é confessional, nem pertence a esta ou àquela 'teologia', sua base epistemológica é a Ciência da Religião. Essa abordagem possibilita a análise diacrônica e sincrônica do fenômeno religioso, a saber, o aprofundamento das questões de fundo da experiência e das expressões religiosas, a exposição panorâmica das tradições religiosas e as suas correlações socioculturais. Trata-se, portanto, de um enfoque multifacetado que busca luz na História, na Sociologia, na Antropologia e na psicologia da Religião, contemplando, ao mesmo tempo, o olhar da Educação. Além de fornecer a perspectiva, a área de conhecimento da Ciência da Religião favorece práticas do respeito, do diálogo e do ecumenismo entre as religiões. Contribui desse modo, com uma educação para a cidadania, que, mesmo sem ser anticonfessional, transcende esses comportamentos para poder incidir na formação integral do ser humano.

De modo que fica manifesto que as Ciências da Religião nos colocar diante de um novo paradigma ou cosmovisão do Ensino Religioso, não mais doutrinal (modelo catequético) ou axiológica (modelos teológico), mas *transreligiosa*. “Nesse sentido, trata-se de uma visão transreligiosa que pode sintonizar-se com a visão epistemológica atual, que busca superar a fragmentação do conhecimento posta pelas diversas ciências com suas especializações e alcançar horizontes de visão mais amplos sobre o ser humano” (PASSOS, Sena 2007b, p.33).

Vejamos que nesta perspectiva o Ensino Religioso escolar é mais do que educação da religiosidade, pois se destina não ao aperfeiçoamento religioso do estudante, mas à cidadania plena. *Aqui o* objeto de estudo – a religião - passa a ser de responsabilidade da comunidade científico-acadêmica e do Estado, fundamentado em conhecimentos científicos e em valores.

Num artigo intitulado “O ensino religioso e as Ciências da Religião²⁵”, Teixeira chega a destacar diversos elementos que justificariam a adoção das Ciências da Religião como base para o Ensino Religioso, dentre os quais destacamos *ipsis literis*:

- O aperfeiçoamento do olhar e da escuta do mundo da alteridade, pois a Antropologia da Religião nos possibilita uma sensibilidade maior no conhecimento do outro, que é sempre um mistério e extremamente complexo, exigindo de nós uma atitude de abertura e despojamento para conhecê-lo melhor;
- A consciência de que há uma grande responsabilidade na tarefa do estudo do fenômeno religioso, de modo que tanto educador quanto educando, precisam assumir uma abordagem honesta e digna deste fenômeno; supondo mais do que mera rapsódia de observações exteriores e frias;
- Garantir o reconhecimento da alteridade e o respeito à sua dignidade, eliminando as formas de proselitismo e linguagem exclusivista; pois toda religião é importante e igual às demais;
- Reconhecer a positividade de um mundo plural e diversificado, onde o pluralismo religioso é concebido como traço de riqueza e valor, não a simples

²⁵Consulte o artigo completo em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2011v9n23p839>>. Acesso em 28 de nov. 2012.

expressão de uma conjuntura passageira; por isto, o desafio aqui será sempre potencializar a perspectiva dialogal;

- Por fim, recuperar a força espiritual das religiões, capazes de oferecer ao homem um horizonte de sentido maior e caminhos de compaixão e cuidado da vida.

E em termos práticos em sala de aula, Usarki esclarece que a contribuições das Ciências da Religião para o Ensino Religioso,

[...] consiste em possibilitar [ao aluno] comparações contrastantes entre sistemas de referência. Aprende-se que nenhum ser humano que tem sua língua, seus pensamentos e seus valores pode viver sem um sistema de referência. Aprende-se também que nenhum sistema de referência pode ou deve reclamar para si validade absoluta. Com isso, desmascara-se qualquer forma de eurocentrismo como uma ilusão perigosa (USARKI, apud SOARES, 2010, p. 124).

2.4 Formação de docentes para Ensino Religioso

A adoção do modelo das Ciências da Religião incide também na formação de docente para o Ensino Religioso. Nesta perspectiva, a Licenciatura nas Ciências da Religião seria o caminho mais acertado. Conforme Passos (2007, p.114), “As Ciências da Religião podem oferecer a base teórica para o ER, posicionando-se como mediação epistemológica para suas finalidades educacionais em cursos de licenciaturas”.

De fato, a Licenciatura em Ciências da Religião seria o lugar privilegiado para a formação deste profissional, pois se concentra na formação do cidadão, e não na educação da religiosidade, como nos demais modelos estudados. Aqui o ato de ensinar adquire uma nova roupagem, não mais numa perspectiva doutrinário/aquisitivo, mas pedagógico/dialógico. No dizer de Passos (2007, p. 124),

A prática pedagógica dialógica, tão bem pautada por Paulo Freire, exige uma relação crítica e construtiva entre educadores e educandos com seus respectivos universos culturais. Também no caso do ER, o ato de ensinar não significa transferir conhecimento religioso, mas assumir a religião como um dado a ser conhecido como parte da apreensão da realidade da formação do sujeito e da responsabilidade para com a sociedade.

Assim, o modelo das Ciências da Religião apresenta avanços tanto no campo pedagógico, quanto epistemológico, pois supera uma concepção de ensino bancário (FREIRE, 1997) e possibilita aos docentes uma visão plural, inter e transdisciplinar (NICOLESCU, 2002) da realidade. Tal feito nos coloca, enfim, diante de um novo processo de renovação da prática pedagógica do Ensino Religioso, que pode ser aperfeiçoado, significativamente, pela atitude da transdisciplinaridade; da qual nos ocuparemos agora no terceiro capítulo.

3. O NOVO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO PARA A EDUCAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO

Vimos como ao longo da história diversos paradigmas nortearam a Educação e a prática do ensino escolar, sobretudo, o paradigma newtoniano-cartesiano. Felizmente, a revisão de paradigmas da atualidade está permitindo uma nova lógica na Educação em prol de um ser humano mais inteiro e íntegro. Uma das melhores propostas para a escola do futuro passa pela substituição da lógica binária pela lógica ternária de Stéphane Lupasco (1987) e Basarab Nicolescu (1999; 2002) que permitem o desenvolvimento da abordagem transdisciplinar na educação. Por certo, a lógica da identidade e da não contradição, apesar das importantes conquistas técnico-científicas dos últimos séculos, engendra uma “inteligência cega”, reducionista e especializada (MORIN, 2002; NICOLESCU, 1999; MORAES, 2010) que nos “distanciou de nós mesmos” (GUEREIRO, 2003) através de uma visão fragmentada do mundo e da vida. A razão analítica deixou marcas profundas na história da humanidade, gerando uma crise global e sem precedentes na corrida humana. Nas palavras de Guereiro (2003, p. 25),

Esta crise manifesta-se na economia mundializada, com o crescente abismo entre ricos e pobres em todo o mundo, e nas relações sociais, com índices aterradores de violência urbana; na política, com uma incapacidade dos governos de gerenciar crises e problemas que estão fora do alcance dos Estados Nacionais, além de problemas com a corrupção e pressão dos agentes especuladores internacionais. Na cultura vivemos a massificação e a banalização do real, com a espetacularização da vida e da morte, e a exploração desenfreada do sexo e do consumo. Os índices de devastação planetária são alarmantes e a natureza dá sinais da agonia em que a terra tem vivido: desertificação, mudanças climáticas abruptas, aquecimento global, inundações, ondas de calor, etc.

Para o físico romeno Basarab Nicolescu, hoje a humanidade alcançou pela primeira vez na história a possibilidade de aniquilar a si mesma, e este potencial de destruição inédito se verifica em uma tripla dimensão: material, biológica e espiritual; pois “Na era da razão triunfante, o irracional é mais atuante que nunca” (NICOLESCU, 1999, p. 16). Mas claro que não queremos postular nenhuma visão cataclísmica da modernidade, apenas queremos acentuar a necessidade de “mutação positiva”, de um “despertar de uma nova consciência” no contexto dos nossos dias, como dizia Nicolescu. O que propomos é uma lógica mais poderosa do que a lógica da simplificação e do dualismo cartesiano. Conforme PRADA; MARCILIO (2009, p. 11),

[...] as críticas feitas ao paradigma cartesiano por autores como Capra (1992), Grof (1987), Morin (1995) e Santos (2004) nos permite ter

uma visão do mundo fundamentada no racionalismo, no cientificismo, no mecanicismo, no dualismo e no individualismo. Assim sendo, o paradigma dominante assume uma concepção antropológica reducionista do homem frente à complexidade do ser humano e em diferentes campos da cultura e do conhecimento (na ciência, na religião, na política, na filosofia e na educação) onde a visão newtoniana-cartesiana é predominante.

A aposta destes pensadores está em um tipo de conhecimento capaz de provocar uma verdadeira reviravolta na história humana, uma revolução copernicana, através da epistemologia transdisciplinar e integração dos saberes. E neste projeto a Educação tem um papel fundamental, embora para isto, também deva ser ressignificada. Conforme Oliveira (2007, p. 10), “As escolas precisam passar por profundas transformações em suas práticas e culturas para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo”. E na verdade, nenhuma Educação formal, empirista, estritamente racional e de caráter binário, responderá mais a complexidade do nosso tempo. O próprio contexto nos leva a superar a lógica da identidade e construir uma lógica mais geral para a Educação no terceiro milênio.

Desta feita, precisamos hoje de uma Educação da *complexidade*, que alias é uma condição inerente ao próprio homem (GUEREIRO, 2003). É preciso superar certa prática educacional de saber especializado e pouco imaginativo que mediou por séculos a Educação ocidental. A alternativa é a abordagem transdisciplinar, que já vem sendo alimentado há décadas pela UNESCO, a exemplo do que aconteceu por ocasião do I Fórum de Ciência e Cultura, realizado em 1986 em Veneza-Itália. Em particular, Morin tem dado uma imensa contribuição quanto a este desafio. Suas obras, destacando especialmente, “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, “A cabeça bem-feita” e “A religação dos saberes”, mostram seu esforço pelo campo do conhecimento. Para Morin, a construção de uma sociedade justa e igualitária só é possível por meio de uma nova e complexa compreensão do mundo, onde a Educação tem sim um papel decisivo.

Conforme Almeida (2004), as preocupações de Morin para o campo da Educação podem ser destacadas a partir de sete princípios,

A aposta de Edgar Morin numa educação para a complexidade permite enunciar uma agenda de múltiplos princípios, que sintetizo assim: 1. Pensar a educação como uma atividade humana cercada de

incertezas e indeterminações, mas também comprometida com os destinos dos homens, mulheres e crianças que habitam nossa "terra-pátria"; 2. Praticar uma ética da competência que comporte ao mesmo tempo um pacto com o presente sem esquecer nosso compromisso com o futuro; 3. Buscar as conexões existentes entre o fenômeno que queremos compreender e o seu ambiente maior; 4. Abdicar da ortodoxia, das fáceis respostas finalistas e completas; 5. Exercitar o diálogo entre os vários domínios das especialidades; 6. Deixar emergir a complementaridade entre arte, ciência e literatura; 7. Transformar nossos ensinamentos em linguagens que ampliem o número de interlocutores da ciência.

A necessidade de uma reforma educacional é muito clara, e poderá também estimular uma nova metodologia para o Ensino Religioso. Mas isto exigirá grande esforço, pois lidamos com uma prática secular. Para Almeida (2010, p. 29-30), o processo não se dará sem uma dinâmica tensional, de resistência à mudança, mas nem por isto desatinamos.

Como tudo que é da ordem da cultura, trata-se de uma dinâmica tensional que comporta resistência à mudança, campos de colisão, olhares desconfiados, desclassificações apriorísticas, luta para manter discursos de autoridade e antigos poderes discursivos, acusações de não cientificidade, de falta de rigor e de ausência de comprovação.

É preciso ultrapassar fronteiras das diferentes disciplinas, do conhecimento em áreas de saberes, que só produzem "*experts*", "ilhas isoladas de saberes", mas que pouco ajudam na condução das nossas vidas. Basta considerar os inúmeros problemas demográficos, climáticos e de esgotamento dos recursos naturais da nossa época. O mal é que a hiperespecialização "torna o especialista ignorante no que se refere a tudo aquilo que não está contemplado por sua disciplina e que torna o não-especialista um ignorante alienado com respeito ao mundo em que vive, deixando a cargo dos *experts* a palavra final sobre a vida" (TEPEDINO, 2008, p. 170-171).

O desafio é construir um tipo de Educação que leve em conta todas as dimensões do ser humano, incluindo a objetividade, a subjetividade, a intuição e a experiência interior. A Educação hoje deve se vê desafiada a promover a "inteligência geral", apta e referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global, baseada na consciência do ser humano como indivíduo e parte da sociedade e da espécie (MORIN, 2002). Não é sem razão que, a própria Escola para Edgar Morin, já é uma entidade complexa.

Enfim, no que diz respeito ao Ensino Religioso, a lógica transdisciplinar também lhe favorece, pois ao mesmo tempo em que lhe ajuda a superar modelos simplificadores e doutrinários, lhe aperfeiçoa para poder conjugar em sala de aula certeza-incerteza, conservadorismo-inovação, ordem-desordem, laicidade e diversidade religioso-cultural. A metodologia transdisciplinar nos gerará nesta tarefa, como notaremos mais adiante. Com penhor, este é o modelo de Ensino Religioso que almejamos para hoje, pois correspondente às “exigências de uma Educação globalizadora, multidimensional e circular dos saberes” (SOMMERMAN, 2008), imenso num mundo com “problemas globais” (MORIN, 2002, 2009a; 2009b).

3.1 Transdisciplinaridade

Transdisciplinaridade é uma abordagem científica e cultural que prima pelo diálogo e unidade entre as diversas disciplinas e áreas de conhecimento. Ainda não há um consenso sobre ela, mas inicialmente poderíamos dizer que não se trata de um novo conhecimento, uma nova religião ou filosofia, muito menos uma nova metafísica. Conforme Tepedino (2008, p.184),

A transdisciplinaridade é a busca pela construção de uma metodologia rica em complexidade e distante do paradigma simplificador. De acordo com Basarab Nicolescu, é o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa com a disciplinaridade, evolui para a multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade e, finalmente, para a transdisciplinaridade.

No que diz respeito ao termo, surgiu com Jean Piaget durante o I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado em Nice, 1970, quando ele definiu que a Transdisciplinaridade seria uma etapa superior a Pluri e Interdisciplinaridade.

Segundo Piaget, a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade considera um diálogo entre as disciplinas, porém continua estruturada nas esferas da disciplinaridade. A transdisciplinaridade, por sua vez, alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas e se consideraria outras fontes e níveis de conhecimento (MENEZES; SANTOS, 2002).

Posteriormente, a metodologia da transdisciplinaridade seria definida pela *Carta da Transdisciplinaridade*, documento adotado no *Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade*, realizado na Arrábida, Portugal, em 1994; sob a responsabilidade de Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

Para Nicolescu (1999), referencia mundial no assunto, “A *transdisciplinaridade*, como o prefixo “*trans*” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”; onde sua finalidade é a compreensão do mundo atual, para o qual, um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

A Transdisciplinaridade inaugura uma nova atitude, um novo diálogo entre as mais diferentes áreas de saberes, como também expresso na Carta da Transdisciplinaridade, Art. 5º, “A visão transdisciplinar é deliberadamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e a sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior”.

Conforme MENEZES; SANTOS (2002, p. 75)

Princípio teórico que busca uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema comum (transversal). Ou seja, na transdisciplinaridade não existem fronteiras entre as disciplinas. A idéia de transdisciplinaridade surgiu para superar o conceito de disciplina, que configura-se pela departamentalização do saber em diversas matérias. Ou seja, considera que as práticas educativas foram centradas num paradigma em que cada disciplina é abordada de modo fragmentado e isolada das demais. Isto resultaria também na fragmentação das mentalidades, das consciências e das posturas que perdem assim a compreensão do ser, da vida, da cultura, em suas relações e inter-relações.

De modo que o objetivo é a compreensão do mundo presente e seus diversos níveis de realidade. De fato, recentes contribuições da Física quântica constataam a existência de diferentes níveis de realidade, onde a “coexistência entre pares de contraditórios mutuamente exclusivos” é perfeitamente possível (NICOLESCU, 1999), o que coloca em xeque os princípios da lógica binária clássica, que tomava como base os axiomas da “identidade” (A é A); “não-contradição” (A não é não-A) e “terceiro excluído”.

Assim, a nova lógica transdisciplinar supera o princípio de identidade e contradição pelo de *complexidade*. Nota-se que se trata de uma metodologia fundamentalmente aberta, dialogal, relacional, para além das fronteiras das ciências exatas, humanas e existenciais; o que está em acordo com o art. 5 da Carta: “A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual”.

No contexto da Educação, brota a necessidade de romper com certa tendência pedagógica que ainda privilegia a compartimentalização ao invés da coordenação e intercâmbio entre todas as disciplinas. Para Gadotti (2000, p. 43), “a transdisciplinaridade na educação é entendida como a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado sobre a base de uma axiomática geral, ética, política e antropológica”, o que pode favorecer uma qualidade de Educação que passe a levar em conta todas as dimensões do ser humano, como objetividade, a subjetividade, a intuição e a experiência interior. Enfim, a lógica transdisciplinar oferece uma visão mais geral e globalizante da realidade, mas jamais esgotando sua complexidade.

3.2 Metodologia Transdisciplinar e Ensino Religioso na Escola Pública

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210 e a nova LDB 9.475 de 22 de julho de 1997 prevêem o Ensino Religioso como disciplina normal na escola pública, não mais como “Ensino de Religião”, mas como “estudo do fenômeno religioso, sem proselitismo”. Mas isto não garante que a disciplina seja objeto de consenso democrático no país, pois há um efervescente debate quanto a sua presença na escola em nossos dias. A própria LDB/97 foi alvo de discussão política pela sua ambiguidade em proibir a prática do proselitismo religioso e ao mesmo tempo delegar às confissões religiosas a definição dos conteúdos e formas de habilitação de professores.

Conforme as resoluções da CEB nº 2 de 1998 e 2010, “do Conselho Nacional de Educação, O Ensino Religioso, disciplina de matrícula facultativa, compreendida como parte integrante da formação do cidadão, constitui-se em uma das dez áreas do conhecimento do Ensino Fundamental” (OLIVEIRA, 2008, p. 7). Assim, a disciplina

deve ser tratada como área de conhecimento, com objetivos, métodos e linguagem própria, igual a qualquer outra disciplina. Entretanto, o que se constata que ela permanece recebendo um tratamento todo diferenciado e, sequer, o MEC estabeleceu seus parâmetros curriculares; como ainda permanecem abertas muitas questões relacionadas à habilitação de seus professores na rede pública de todo o país. O material didático do Ensino Religioso, por exemplo, não é avaliado pelo Ministério da Educação, não há um conteúdo mínimo estabelecido e não há uma diretriz nacional comum para a formação dos seus professores.

Assim, o próprio contexto aponta para a necessidade de uma proposta mais clara de Ensino Religioso para o país. No capítulo II vimos como Passos (2007) procura enfrentar a questão propondo a transposição metodológica dos conteúdos das Ciências da Religião para o Ensino Religioso, o que possibilitaria sua autonomia dessa área de conhecimento. Entendemos que a contribuição de Passos é importante, mas que ainda pode ser aperfeiçoada por uma nova lógica do pensamento.

O Brasil é uma república laica, assim como o México, a Espanha e a França, que devem exercer uma posição “neutra” no campo religioso. Conforme Diniz (2010), a laicidade de um Estado pode se atualizar de duas formas no relacionamento com as religiões: pela *neutralidade confessional*, onde não há privilegio de nenhuma religião, nem expressões religiosas ligadas às mesmas; pela *pluriconfessionalidade*, segundo a qual o Estado deve garantir o direito à liberdade religiosa e à igualdade entre as religiões, onde o cidadão tanto pode seguir uma religião, majoritária ou minoritária, ou não adotar religião alguma. Desta feita, “*O desafio passa a ser o de como assegurar que o ensino religioso proteja o marco da laicidade e promova a formação básica comum e o respeito ao pluralismo*” (DINIZ, 2010, p. 37, grifo nosso).

Para isto, apostamos na epistemologia transdisciplinar de Basarab Nicolescu e Edgar Morin para o Ensino Religioso, como meio de garantir o dispositivo da laicidade do Estado, a justiça religiosa (igualdade entre as religiões) e a liberdade de crença dos estudantes. É através da lógica transdisciplinar que poderemos respeitar os princípios éticos constitucionais e acordos internacionais de direitos humanos firmados pelo Brasil nas últimas décadas, a exemplo da Convenção sobre a Proteção e Promoção da

Diversidade das Expressões Culturais – UNESCO, ratificado no país por meio do Decreto Legislativo n. 485/2006.

Ora, sendo o Ensino Religioso de condição constitucional no Brasil, cabe ao mesmo reafirmar em sua prática os direitos à diversidade religiosa e à liberdade de crença e de expressão, bem como, o respeito à existência de cidadãos que não professam religião alguma e que estão na escola. Nas palavras de Diniz (2010, p. 99),

Para a manutenção do ensino religioso em um país laico, faz-se necessário que sua prática promova a garantia de direitos que se desdobram ou reforçam a partir da condição laica assumida por nossa república democrática, como a liberdade de consciência, a igualdade de direitos, as liberdades individuais e a não discriminação.

De modo que passa a ser então uma questão de direito que o cidadão brasileiro tenha uma Educação fundada noutra base epistemológica mais integradora e menos simplificadora, mais dialógica e menos doutrinária, capaz de responder ao desafio da laicidade do Estado e a necessidade de uma Educação de qualidade. Para além de reconhecer a liberdade de crença e a justiça religiosa, é preciso ainda articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade das pessoas e do mundo, o que não será possível diante de uma epistemologia tácita, fechada, cartesiana.

A própria complexidade dos problemas atuais nos impulsiona a incorporar na Educação novas formas de pensar a realidade, novas posturas de ensinar e aprender, novos conceitos e novas atitudes que nos possibilitem superar um posicionamento simplificador e fragmentário. A prática educacional moderna requer uma aprendizagem contextualizada, globalizada e criadora (SANTOS; SOMMERMAN, 2009), fruto de um novo diálogo entre os saberes (NICOLESCU, 1999; 2002; MORIN, 2000; 2005; 2010; 2010b) que engendra uma perspectiva diversificada do conhecimento e dos indivíduos.

Este é o desafio que passamos a enfrentar agora com base no modelo transdisciplinar, que se apoia nos três pilares fundamentais da *complexidade*, dos *níveis de realidade* e do *terceiro incluído* (NICOLESCU, 1999).

a) **Complexidade: Ensino Religioso e Incerteza**

Desde as contribuições de Newton, os pilares da certeza fundamentam a ciência clássica. O princípio da ordem, da separabilidade, da redução e da lógica indutivo-dedutivo-identitária sustentam uma lógica que torna o sujeito incapaz de conceber a unidade do múltiplo ou a multiplicidade do uno. Por consequência, essa conjunção produz um saber cego sobre o todo complexo, ignorando o singular, a existência, o sujeito, a afetividade, os sofrimentos, os gozos, os desejos, as finalidades, o espírito, a consciência humana (MORIN; MOIGNE, 2000).

A prática do Ensino Religioso esteve baseada comumente no paradigma da certeza e da simplificação. Pouco se deu atenção à complexidade presente na ordem/desordem, um/múltiplo, todo/partes, objeto/meio ambiente, objeto/sujeito, claro/escuro. O comum foi compreender o Ensino Religioso como Ensino de Religião, dogmático e fechado a um sistema padronizador e único. A existência de outros credos religiosos e cosmologias do saber foram ignoradas. No entanto, o novo contexto em que nos situamos hoje requer outro tipo de atitude, outra lógica do saber, de modo que, ensinar a incerteza passa a ser um saber necessário à educação religiosa.

Esta nova proposta epistemológica supera o paradigma cartesiano e considera a uno-diversidade do ser humano, das culturas e da história. A complexidade se reconhece, portanto, pelos traços negativos: incertezas, insuficiência da lógica. Mas se reconhece também pelos traços positivos: o tecido comum onde se unem o um e o múltiplo, o universal e o singular, a ordem a desordem e a organização (MORIN; MOIGNE, 2000, p. 133).

Mas o que é complexidade? Em sua obra *O Método*, editada em seis volumes, Edgar Morin nos apresenta o desafio da *complexidade*, não como uma solução, mas literalmente como um desafio. O desafio de reunir. O desafio de tratar as incertezas. Em outras palavras,

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta

com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... (MORIN, 2007, p. 13).

Seu objetivo é religar saberes dispersos, superar as dicotomias, dirimir as brumas e as obscuridades do conhecimento, pois “As ameaças mais graves em que incorre a humanidade estão ligadas ao progresso cego e incontrolado do conhecimento (armas termonucleares, manipulações de todo tipo, desregramento ecológico, etc.)” (MORIN, 2007, p. 9).

Conforme MORIN; MOIGNE (2000), foi Descartes quem sugeriu a primeira separação de conhecimentos delimitando dois campos distintos: o sujeito e as coisas. Essa primeira disjunção afastou a filosofia (problemas do sujeito) da ciência (questões das coisas externas ao sujeito). E o sujeito filósofo foi ficando cada vez mais ensimesmado; enquanto o sujeito cientista foi ficando cada vez mais distante e isolado do objeto do conhecimento. Assim, a ciência desenvolveu-se buscando esvaziar qualquer subjetividade no trato do objeto. A ideia é de que essa objetividade reflita a verdade científica. Aqui se estabelece um abismo entre a reflexividade filosófica e a objetividade científica. E assim a Ciência ficou sem consciência, sem consciência moral, reflexiva ou subjetiva (MORIN, 2010c).

Outra importante questão levantada por Morin se refere a uma real inadequação de um conhecimento simplificado e fragmentado frente os grandes problemas do nosso tempo, cada vez mais polidisciplinares, globais e planetários,

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (MORIN, 2010a).

De modo que a formação do aluno futuro não pode prescindir de uma visão global e complexa, sob risco de formarmos um cidadão incapaz de lidar com os problemas do nosso tempo.

Conforme MORIN; MOIGNE (2000) o pensamento complexo é aquele que lida com a incerteza, e sempre esteve presente na história da humanidade, tanto no Ocidente quanto no Oriente, mas ganha força maior à medida que começam a se dissolver os quatro

pilares da certeza que sustentaram a ciência clássica: *principio da ordem*: que postulava um universo regido por leis imutáveis, deterministas (Newton), *principio da separabilidade*, que estabelece a lógica de que, para resolver um problema, é preciso decompô-los em elementos simples (Descartes); *principio da redução*, que limita os elementos conhecidos do sistema ao que é mensurável e o *principio da razão* que assegura a validade formal das teorias e raciocínios.

Assim, para MORIN; MOIGNE (2000), a conjunção dos quatro pilares determina o pensamento simplificador e este só concebe os objetos simples que obedecem às leis gerais. Produz um saber anônimo, cego, sobre todo o contexto e todo o complexo; ignora o singular, o concreto, a existência, o sujeito, a afetividade, os sofrimentos, os gozos, os desejos, as finalidades, o espírito, a consciência. Ele considera o cosmos, a vida, o ser humano, como máquinas deterministas triviais através das quais poderiam prever todos os *outputs* (resultados) se conhecêssemos todos os *inputs* (entradas).

No entanto, a ciência do séc. XX veio causar um abalo sísmico nestes pilares e fundou outros: da desordem, da não separabilidade, da não redutibilidade e da incerteza lógica. Mas apenas nos dias atuais o paradigma da complexidade começa a ganhar força. Conforme MORIN; MOIGNE (p. 205-206),

Na época contemporânea, o pensamento complexo começa seu desenvolvimento na confluência de duas revoluções científicas. A primeira revolução introduz a incerteza com a termodinâmica, a física quântica e a cosmofísica. Essa revolução científica desencadeou as reflexões epistemológicas de Popper, Kuhn, Holton, Lakátos, Feyrabend, que mostraram que a ciência não era a certeza, mas a hipótese, que uma teoria provada não o era em definitivo e se mantinha 'falsificável', que existia o não científico (postulados, paradigmas, themata) no seio da própria cientificidade. A segunda revolução científica, mais recente, ainda indetectada, é a revolução sistêmica nas ciências da Terra e a ciência ecológica. Ela não encontrou ainda seu prolongamento epistemológico (que os meus próprios trabalhos anunciam).

Dentre as muitas contribuições do método estabelecido por Morin, destacamos com Conceição Almeida (2004, p. 9) especificamente:

Trata-se de um método capaz de absorver, conviver e dialogar com a incerteza; de tratar da recursividade e dialogia que movem os sistemas

complexos; de reintroduzir o objeto no seu contexto, isto é, de reconhecer a relação parte-todo conforme uma configuração hologramática; de considerar a unidade na diversidade e a diversidade na unidade; de distinguir, sem separar nem opor; de reconhecer a simbiose, a complementaridade, e por vezes mesmo a hibridação, entre ordem e desordem, padrão e desvio, repetição e bifurcação, que subjazem aos domínios da matéria, da vida, do pensamento e das construções sociais; de tratar do paradoxo como uma expressão de resistência ao dualismo disjuntor e, portanto, como foco de emergências criadoras e imprevisíveis; de introduzir o sujeito no conhecimento, o observador na realidade; de religar, sem fundir, ciência, arte, filosofia e espiritualidade, tanto quanto vida e ideias, ética e estética, ciência e política, saber e fazer.

Como se vê o pensamento complexo compreende a incerteza, indeterminações e fenômenos aleatórios, sem um anular a existência do outro. E pensando numa reformulação do conhecimento, Morin estabelece sete princípios complementares e interdependentes: *sistêmico ou organizacional*, onde ele coloca que o todo é mais que a soma das partes, sendo impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, ou conhecer as partes sem conhecer o todo; *hologramático*, segundo o qual a parte está no todo, e o todo está na parte; *circulo retroativo*, onde a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa engendrando um novo efeito; *circulo recursivo*, que mostra que os produtos originam aquilo que produz, perpetuando uma auto-eco-organização, superando a ideia linear de causa e efeito; *autonomia e dependência do sujeito-objeto*; *dialógico* onde o conhecimento nasce do diálogo entre termos antagônicos e conflitantes e o princípio da *reintrodução do conhecimento* em todo o conhecimento (MORIN; MOIGNE, 2000).

Assim, a complexidade engendra uma racionalidade aberta e transdisciplinar, que permite a multiplicidade, a interação e o entrelaçamento de fenômenos que compõem o mundo, as sociedades e os sistemas de vida, mesmo os aparentemente antagônicos. E é precisamente nesta perspectiva que enxergamos a possibilidade de estabelecer uma aproximação entre duas experiências cognitivas, simultaneamente assimétricas, opostas e complementares: Ciência e Tradição (ALMEIDA, 2010).

A incidência da crítica de Morin compete a compartimentação e disciplinarização de saberes, entretanto, para Almeida (2010, p. 13), não basta apenas “religar áreas de disciplinas internas ao conhecimento científico, sendo necessário aproximar domínios de saberes identificados como opostos e contraditórios por força de um processo

civilizacional pautado pela monocultura da mente”. É preciso religar estratégias distintas de compreensão do mundo, engendrar maior acuidade, sensibilidade e abertura do pensamento, considerar um horizonte maior do conhecimento e da cultura.

Para Almeida (2010), houve ao longo da história uma desclassificação dos saberes da tradição, comumente entendidos como inferiores, sem fundamento, um estágio balbuciante do pensamento. Hoje se faz necessário reconstruir a simbiose destas duas faces do conhecimento, reconhecer sua complementaridade, pois na verdade, os métodos, modelos de pensamento e estratégias de que se vale a tradição muito têm a oferecer aos métodos, modelos e estratégias do pensamento científico.

De fato, não é mais aceitável situar a Ciência como um saber distinto e superior aos demais, a todos os outros saberes, como a filosofia, religião e artes. Faz-se necessário compreender que a racionalidade científica não corresponde à única perspectiva de conhecimento possível e válido, existem outras produções de conhecimento, outras formas de saber e conhecer.

E se primamos por um projeto de Educação transformadora, isto é ainda mais necessário, uma vez que uma configuração da Ciência como forma privilegiada de saber

favorece e sustenta uma sociedade que naturaliza, justifica ou autoriza a divisão em classes e a exclusão social, e isso por meio da bipolarização sucessiva: aristocratas e povo, cultura erudita e popular, elite intelectual e cidadão comum, alfabetizados e analfabetos. Uma arquitetura perversa é posta em ação. ‘Dividir para reinar’. A fórmula é também a de Maquiavel para dominar a cidade; a de Descartes para dominar a dificuldade intelectual, e a de Taylor para reger as operações do trabalhador na empresa (ALMEIDA, 2010, p. 44).

Assim, fazer aproximar, relacionar e dialogar Ciência e Tradição favorece a um pensamento aberto e dialogal, e não simplificador. Por certo, a própria aptidão cerebral humana engendra dois modos de operação do pensamento: o simbólico/mítico/mágico e o empírico/lógico/racional, que estão sempre imbricados em todo o homem e em todas as sociedades humanas, de modo que a unidualidade do pensamento humano é simultaneamente mito-lógica, abstrato-concreto, imaginário-real (MORIN, 1975).

Por isso nos colocamos a favor da permanência do Ensino Religioso na escola, pois além de concorrer à inteligência geral e a formação multidimensional dos estudantes, favorece a *democracia de ideias* e a *ecologia de culturas*, posturas necessárias ao contexto globalizante e complexo do nosso tempo (MORIN, 2002; 2010a; 2010b).

b) Complexidade, Ensino Religioso e Laicidade

Aqui alcançamos enormes ganhos, novas posturas, atitudes e mentalidades. Um Ensino Religioso com base na complexidade se abre à comunicabilidade e valorização de todos os sistemas ou confissões religiosas, favorecendo a “justiça religiosa” (DINIZ, 2010, p. 99). Não há hegemonia de um domínio sobre o outro, Ciência ou Tradição, mas abertura e respeito às diversas formas de representação do mundo, à diversidade religiosa e à liberdade de crença. O Ensino Religioso com base na complexidade postula, antes de tudo, uma democracia de ideias, uma ecologia das culturas.

O pensamento único e padronizador, mesmo científico, foi sempre um equívoco na história da humanidade, e só gerou intolerância e guerra entre os homens. Da mesma forma, um modelo de Ensino Religioso doutrinador, só favoreceu atitudes sectárias e proselitistas. Hoje precisamos de uma ciência plural, capaz de dialogar com outras narrativas em direção a um tempo de paz, da mesma forma que precisamos de um modelo de Ensino Religioso aberto e dialogal, capaz de responder de modo adequado aos desafios de um mundo plural e uma sociedade diversificada.

Enriquecido pela complexidade, não apenas o Ensino Religioso, mas todo o sistema educacional, ganha por suplantando uma ideia de “educação bancária” (FREIRE, 1997) onde o aluno-banco-de-dados apenas acumula informações e conhecimentos sem saber articulá-los e refletir sobre o mundo. Por isto Morin (2010b) retomando Montaigne alerta que “é melhor uma cabeça bem-feita do que bem cheia”.

É sob esta nova lógica que o Ensino Religioso pode formar estudantes, futuros cidadãos, capazes de pensar o mundo por meio da diversidade, sustentando vários pontos de vista, mesmo contraditórios em certo nível de realidade, inaugurando uma nova ética de conhecer e viver. A lógica da ordem e da doutrina fortalece o determinismo e os fundamentalismos religiosos, a lógica da incerteza e do diálogo inaugura um novo

tempo de paz entre os homens e mulheres pós-modernos, sejam crentes, ateus ou agnósticos, o que sobressai é o respeito pelo “Outro Eu”.

c) Níveis de realidade: Ciência e Tradição, a complementaridade dos opostos

Uma questão fundamental para o entendimento da transdisciplinaridade são os diferentes níveis de realidade. Compreendamos inicialmente estes dois conceitos. Conforme Nicolescu (1999; p. 30), “realidade” é “aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas”; já “níveis” de realidade dizem respeito a

Um conjunto de sistemas variantes sob a ação de um número de leis gerais: por exemplo, as entidades quânticas submetidas às leis quânticas, as quais estão radicalmente separadas das leis do mundo macrofísico. Isto quer dizer que dois níveis de realidade são diferentes se, passando de um ao outro, houver ruptura das leis e ruptura dos conceitos fundamentais (como, por exemplo, a causalidade) (NICOLESCU, 1999, 31).

Ou seja, dois níveis de realidade são diferentes em suas leis e em sua lógica. Por isso, existe uma descontinuidade na estrutura dos níveis da realidade, de modo que, cada nível da realidade, está associado com o seu próprio espaço-tempo. Como consequência desta nova lógica, Panão (2009) nos esclarece que,

A introdução de níveis de Realidade induz a uma estrutura da Realidade multidimensional e multireferencial. Ambas as noções de “Real” e “níveis da Realidade” relacionam-se com aquilo que é considerado ser “natural” e “social” e, por isso, é aplicável ao estudo da natureza e da sociedade. A nossa abordagem não é hierárquica. *Não há nível fundamental.* Mas a sua ausência não significa uma dinâmica anárquica, mas coerente, de todos os níveis da Realidade, os já descobertos ou que o serão no futuro. Cada nível é caracterizado pela sua *imperfeição*: as leis que governam este nível são apenas parte da totalidade das leis que governam todos os níveis. E mesmo a totalidade das leis não se exausta na totalidade da Realidade: temos também de considerar o Sujeito e a sua interacção com o Objecto. *O conhecimento está aberto para sempre.*

Conforme Lima (2003) é possível compreender o conceito de níveis de realidade a partir do seguinte exemplo, “No nível do mundo sensível, dois corpos não podem

ocupar o mesmo espaço no mesmo momento. No mundo psíquico isto é possível, trata-se de dois diferentes níveis de realidade”. O fato é que, se outrora a pesquisa disciplinar estudava apenas um nível de realidade ou fragmentos de um nível de realidade, esta nova metodologia trabalha a partir da dinâmica decorrente da ação simultânea de diferentes níveis de realidade.

Diferente do enfoque tradicional-disciplinar-simplificador, esta nova metodologia traz à tona uma multiplicidade, antes impensável, dos modos de conhecimento; fazendo emergir uma nova visão de realidade com dados inteiramente originais. Conforme Sommerman (2003),

[...] foi a física, considerada a ciência mais fundamental dentre todas as ciências, que trouxe os dados que permitiram a emergência de um novo diálogo não só entre todas as disciplinas científicas, mas entre estas e os conhecimentos não disciplinares das culturas do passado, da arte e das tradições, ou seja, que permitiu a emergência da transdisciplinaridade.

Conforme Edgar Morin (2010c), todas as ciências hoje têm muito a aprender, tanto no relacionamento entre si, quanto com as demais áreas dos saberes, como a filosofia, arte ou religião. A relatividade de Einstein, a microfísica, a termodinâmica e a microbiologia provocaram uma verdadeira revolução no campo do conhecimento humano. Verdades absolutas e certezas fechadas caíram por terra. Assim, sabe-se hoje que toda a Realidade é incerta e de natureza complexa, comportando o acaso, a probabilidade e a incerteza.

É apenas dentro desta lógica ternária transdisciplinar que podemos promover o diálogo entre Ciência e Religião, onde se faz possível dialogar até esmo com o antagonismo (certeza-incerteza, ordem-desordem, onda-partícula, ciência-tradição). Talvez assim consigamos superar “a ruptura contemporânea entre um saber cada vez mais cumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido”, como alude a Carta da transdisciplinaridade. Não é possível mais pensar nunca Educação autêntica que não seja global. Por certo,

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração do conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos (Carta da Transdisciplinaridade, artigo 11).

E é precisamente disto que carecemos em nossos dias, de uma Educação que leve em consideração a multidimensionalidade humana. Vale então a assertiva de André Malraux, ainda no ano de 1955, “Nosso século, com a psicanálise, redescobriu os demônios no homem – a tarefa que nos aguarda agora é de redescobrir seus deuses” (MALRAUX, apud NICOLESCU, 1999 p. 138); de modo que se faz bom e necessário o estudo e a análise do conhecimento religioso no meio escolar.

De fato, se o objetivo último de toda Educação é favorecer ao aluno uma formação integral e abrangente, isto inclui, necessariamente, a decodificação do fenômeno religioso, que suplanta a condição de uma Educação racionalizadora e profissionalizante, por uma integral e cidadã.

A Educação do cidadão é um processo complexo que inclui múltiplos aspectos, inclusive o religioso, sendo este último um dado antropológico e sociocultural presente na história da humanidade. Tal ensino estaria, portanto, fundado na factualidade e na relevância do preceito religioso para a vida social, fazendo parte de um projeto mais amplo que não coloca *a priori* a religiosidade dos sujeitos como algo a ser educado, mas, antes, os próprios sujeitos, independentemente de suas adesões de fé (PASSOS, 2007, p. 33).

Assim, está claro que “Uma escola inteligente não pode deixar de fora o conteúdo religioso. Pôr para escanteio essa noção é esquisito, pois, se ela não é estranha à vida, como pode ser estranha à escola?” (SENA, 2007, 19). Trata-se então de transgredir as fronteiras, não apenas epistemológicas, mas também paradigmáticas, pois como nos coloca Espírito Santo (2011), “transgressão é possibilidade de transcendência”.

E isto vale ainda, talvez especialmente, para a condição do Ensino Básico, pois,

Se, como dissemos, a religião está presente em todas as sociedades e momentos da história, fica evidente que ela não pode ausentar-se da vida de uma criança. Remarquemos: independentemente de seguir uma religião formal ou não, todos os seres humanos têm o que chamamos de religiosidade, ou seja, um sentimento que questiona ou crê sobre forças superiores e anteriores que nos podem auxiliar, proteger, punir, apoiar ou castigar. Isso significa que a presença da religiosidade na vida de uma criança, assim como sua reflexão e conversa, é fundamental (SENA, 2007, p. 17).

Por isto, cabe superar um falso tipo de conceito de nível de realidade única. Sabe-se hoje que existem diferentes níveis de realidade, e não somente aquele percebido pelos nossos sentidos. Para Aragão (2009), *a lógica transdisciplinar engendra uma atitude transreligiosa*, uma abertura de todas as religiões, onde nenhuma se considera a única verdadeira, embora seja possível experimentar-se como absolutamente verdadeira e universal. Quando se considera outros níveis de realidade, as religiões que podiam ser antagônicas e excludentes, se abrem para um novo dinamismo, o do estado T, que pode reconciliá-las numa camada mais profunda da realidade. “Trata-se da base antropológica que nos constitui a todos e exige uma atitude ética, ou daquilo que é mais humano no humano e também no cósmico – por isso sagrado ou divino” (ARAGÃO, 2009). Deteremo-nos melhor sobre este novo dinamismo (do estado T) mais adiante.

Mas note que a Transdisciplinaridade não é religiosa, nem areligiosa, e sim, *transreligiosa*. Por isto capaz de atingir mesmo os agnósticos e ateus, pois fundamentalmente, todos se definem em relação a ele.

A atitude transreligiosa não está em contradição com nenhuma tradição religiosa e nenhuma corrente agnóstica ou atéia, na medida em, que estas tradições e estas correntes reconhecem a presença do sagrado. Esta presença do sagrado é, de fato, nossa transpresença no mundo. (NICOLESCU, 2002).

Em Nicolescu, o *Sagrado* está *entre* e para *além* de todas as religiões, e representa a zona de absoluta resistência, o estado T, a fonte de nossos valores humanos que opera a unificação dos contraditórios em um nível diferente de realidade.

Desta feita, percebe-se como a lógica ternária transdisciplinar aperfeiçoa e favorece o estudo e a experiência do Transcendente para além das certezas e religiosas, procurando pontos de vista a partir dos quais seja possível torná-los interativos. Assim, por meio da lógica do Terceiro Incluído, o ensino *transreligioso* sucede uma prática binário-disjuntivo por uma complexa, onde se confronta com os paradoxos do real (ordem/desordem, parte/todo, singular/plural, sujeito/objeto), tornando o conhecimento mais significativo e abrangente. Trata-se então de usar estratégias não-lineares, mais sensíveis e abertas aos diferentes níveis de percepção e de realidade.

A transdisciplinaridade então propõe o diálogo entre os diferentes saberes do ser humano, de forma que, arte, filosofia, ciência e religião se complementam e aperfeiçoam, favorecendo um conhecimento não fragmentado e uma epistemologia global. No que diz respeito à Educação e ao Ensino Religioso favorece e articula a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo, abrindo-se a uma perspectiva diversificada do conhecimento e dos indivíduos.

Em linhas gerais o desafio é aplicar à prática educacional todos os princípios sugeridos pela complexidade, como a visão *Hologramática*, a *Complementaridade dos Opostos*, a *Autopoiése*, e a *Incerteza*, inaugurando uma prática educacional de natureza complexa e engendrando “Uma realidade, portanto, constituída de processos globais, integradores, não-lineares e auto-eco-organizadores” (MORAES; VALENTE, 2008, p19).

Tal prática inusitada até já se apresenta, pelo menos inicialmente, nas experiências de salas de aula do país. Quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) recomendam o trabalho com os temas transversais, naturalmente recorre a uma lógica deste tipo, que articula os conhecimentos das diversas disciplinas transgredindo suas fronteiras, mas alcançando uma visão mais plena e abrangente e do conhecimento e da vida (SANTOS, 2009). Com a obrigatoriedade da *Música* nos currículos escolares a partir de 2012, espera-se que estas experiências, cada vez mais, se multipliquem nas escolas brasileiras.

Finalmente, se o mundo hoje caminha na direção de um conhecimento mais abrangente e significativo, não faz sentido rumarmos no caminho inverso, precisamos avançar para o novo paradigma. Os modelos tradicionais de Ensino Religioso representam uma estrutura educacional defasada, e não mais respondem a exigências do nosso tempo. Por isto, ratificamos a opção pela abordagem transdisciplinar da religião, capaz de primar pela formação integral do ser humano.

d) Lógica do Terceiro incluído: justiça religiosa

O terceiro milênio supõe uma estrutura de pensamento aberta e acolhedora. O próprio impacto cultural da revolução quântica levantou questões para muitos dogmas

filosóficos que sustentavam a ciência contemporânea, como por exemplo, a existência de um único nível de Realidade. Muitas das posturas fechadas de outrora negavam a pluralidade complexa da realidade, mas a lógica do terceiro incluído conduz a um novo tempo de paz e diálogo. É com base nesta nova lógica, nova epistemologia, que se pode favorecer um encontro real com o outro, o diferente, garantindo a diferença e o respeito a esta pluralidade, quer cultural ou religiosa. Para muitos estudiosos estas são as urgências para o nosso tempo, como coloca Campos (2009),

Precisamos hoje de uma base epistemológica e uma nova lógica que prime pela relação, abertura, criatividade, respeito e garantia das diferenças; que favoreça as relações, as interações e as emergências, e não a dicotomia e a polaridade existente. Alguns filósofos da alteridade como Santos (2003) e Lévinas (1988) já postulavam uma razão dialógica, de acolhimento mútuo das culturas e da descoberta do “rosto do Outro” enquanto dimensão sagrada da existência humana. O grande desafio que se coloca então é o de construirmos um quadro mais amplo para tratar das verdadeiras questões, como o respeito à pluralidade religiosa e cultural do nosso tempo.

Desde a formulação da lógica aristotélica, a verdade ou a validade do conhecimento estavam universalmente submetidas ao princípio da não contradição, não podendo existir nenhum outro dinamismo que fosse ao mesmo tempo A e não-A. A contradição era sinônima de erro e incoerência de pensamento. Vivemos por longos séculos sob este paradigma, de um universo linear e determinista, porém, com o desenvolvimento da física quântica este axioma passou a ser modificado, concretizando nova evolução do quadro lógico do conhecimento humano.

Conforme Gilbraz Aragão (2009),

É dentro desse quadro evolutivo que se compreende o “pensamento complexo” e a sua “lógica transdisciplinar”, desenvolvida por Basarab Nicolescu. O desenvolvimento da física quântica levou ao aparecimento de pares de contraditórios mutuamente exclusivos (A e não-A): onda e corpúsculo, continuidade e descontinuidade, separabilidade e não separabilidade, causalidade local e causalidade global, simetria e quebra de simetria, reversibilidade e irreversibilidade do tempo. Tais pares são mutuamente opostos quando analisados através da lógica clássica e dos seus axiomas: identidade: A é A; não contradição: A não é não-A; e o terceiro excluído: não existe um terceiro termo T (T de “terceiro incluído”) que é, ao mesmo tempo A e não-A.

A formulação desta nova lógica deve-se em primeiro lugar as contribuições de Stéphane Lupasco, importante filósofo romeno que desenvolveu a lógica da não-contradição, onde o terceiro incluído (T) é ao mesmo tempo A e não-A, mais tarde reforçada pelas contribuições de Basarab Nicolescu e os níveis de realidade.

Desta feita,

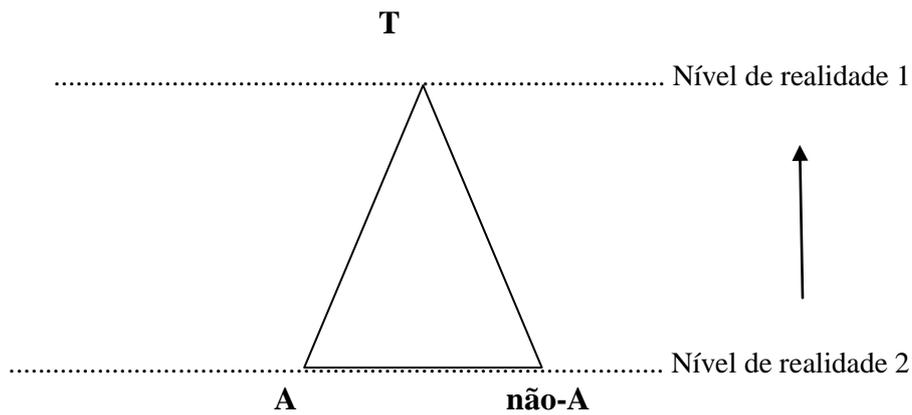
O pensamento de Nicolescu apóia-se na reflexão do filósofo e cientista Stéphane Lupasco. Este, no livro *L'expérience microphysique etlapensé e humaine*, lançado originalmente em 1941, formulou uma nova lógica, a partir do que a experiência da microfísica permite revelar do pensamento humano. Para ele, fomos fortemente marcados pela lógica clássica, com sua noção de objeto e o princípio de não-contradição, que serviram de substrato epistemológico a toda reflexão científica até o começo do século XX (ARAGÃO, 2009).

Para Nicolescu (1999) então, dois níveis de realidade são diferentes em suas leis e em sua lógica. Passando de um nível para outro, aquilo que antes era contraditório no nível 1, pode ser unificado no nível 2 com o estado T, onde se faz possível a “coexistência entre pares de contraditórios mutuamente exclusivos” (onda-corpúsculo, separabilidade-não-separabilidade). E aqui passaremos a compreender melhor sobre o estado T.

Aos diferentes níveis de realidade, estão associados diferentes níveis de percepção, que nos capacitam a inteligência destes níveis,

Os diferentes níveis de Realidade são acessíveis ao conhecimento humano graças à existência de diferentes níveis de percepção, que se encontram em correspondência biunívoca com os níveis de Realidade. Esses níveis de percepção permitem uma visão cada vez mais geral, mais unificadora, mais abarcadora da Realidade, sem jamais exauri-la completamente (NICOLESCU, 2007).

O próprio NICOLESCU (2002, p. 51) propõe uma representação simbólica da ação da lógica do terceiro incluído por meio de um gráfico, assim como vemos a seguir,



De modo que, o estado T opera a unificação dos contraditórios, porém, em um nível diferente de realidade. Assim,

O meio incluído é de fato um terceiro incluído. Se permanecermos em um único nível de Realidade, toda a manifestação parece uma luta entre dois elementos contraditórios. A terceira dinâmica, aquela do estado-T, é exercido em um outro nível de Realidade, onde aquilo que percebemos como desunido está de fato unido e aquilo que parece contraditório é percebido como não contraditório (NICOLESCU, 2002, p.51).

Ou seja, a concepção de níveis de realidade inaugura uma nova lógica, antagônica e complementar à lógica aristotélica do princípio de identidade e não-contradição. A lógica transdisciplinar nos situa assim diante da possibilidade de encontrar em presença de dois pares de opostos (A e não-A) um terceiro dinamismo, o do estado T, situado num outro nível de realidade; que é ao mesmo tempo A e não-A. Se na lógica clássica os pares contraditórios eram vistos como um erro, nesta nova lógica “onda e corpúsculo”, “continuidade e descontinuidade”, “separabilidade e não separabilidade” etc., nos dão a entender que alcançamos uma comanda mais profunda da realidade, pois o estado T opera a unificação dos contraditórios.

O meio incluído é de fato um terceiro incluído. Se permanecermos em um único nível de Realidade, toda a manifestação parece uma luta entre dois elementos contraditórios. A terceira dinâmica, aquela do estado-T, é exercido em um outro nível de Realidade, onde aquilo que percebemos como desunido está de fato unido e aquilo que parece contraditório é percebido como não contraditório (NICOLESCU, 2002, p.51).

De fato, a matéria, como já defendia Max Planck, é tão somente uma modalidade de energia, mas existem outras. Um pensamento único, uma lógica binária, não pode dar

conta da infinita diversidade das manifestações da energia em nosso mundo, isto é incompatível com a visão transdisciplinar. Apenas a lógica do terceiro incluído pode nos ajudar a compreender o conjunto da realidade que nos cerca.

Estamos então diante de um novo paradigma para a Educação e o Ensino Religioso. Uma lógica binária jamais poderá promover a conciliação dos opostos ou diferentes, mas o contrário recrudescer o pensamento único e segregador, favorecendo superar a totalidade hegemônica, a indiferença e autossuficiência religiosa. Aqui não há espaços para julgar algo mais certo ou mais verdadeiro, mas sim, espaços comuns de respeito, liberdade e paz entre todos.

Para Nicolescu (1999, p. 121), aqui podemos falar de um novo princípio de relatividade, onde outros pontos de vista são valorizados e reconhecido como iguais.

Um novo Princípio de Relatividade emerge da coexistência entre a pluralidade complexa e a unidade aberta: nenhum nível de Realidade é um lugar privilegiado a partir do qual se possa compreender todos os outros níveis de Realidade. Um nível de Realidade é o que é porque todos os outros níveis existem ao mesmo tempo. Esse princípio de Relatividade é o que origina uma nova perspectiva na religião, na política, na arte, na educação e na vida social. E quando a nossa perspectiva sobre o mundo muda, o mundo muda. Na visão transdisciplinar, a Realidade não é só multidimensional, é também multirreferencial.

Assim, a abordagem transdisciplinar nos propõe então considerarmos a realidade de modo multidimensional, estruturada em múltiplos níveis, e não unidimensional, como fez no pensamento clássico. Quando aplicada à prática do Ensino Religioso, este novo paradigma supõe que nenhuma religião ou cultura se arrogue ter a última palavra ou ser depositária da verdade absoluta. Por certo, muitas guerras e conflitos internacionais tiveram como base uma ideologia religiosa. Já a lógica do terceiro incluído implica uma filosofia da liberdade e da tolerância, do respeito e do reconhecimento da dignidade humana.

A diversidade religiosa sempre esteve presente na história humanidade, mas muitas vezes foi negada, inclusive nos contextos escolares. A opção por uma nova lógica de abertura e valorização da alteridade inaugura um tempo de paz, onde é possível operar uma conciliação de contrários. Um Ensino Religioso pautado por esta prática favorece

comportamentos mais abertos e tolerantes por parte dos estudantes, valores mais que necessários em um país plural e diversificado como o nosso. Por certo,

A diversidade é uma das marcas da vida social brasileira. Atualmente convivem, no território nacional, mais de 200 etnias indígenas, uma marcante população formada por descendentes de povos africanos e um grupo também numeroso de imigrantes e descendentes de povos originários de diferentes continentes, tradições culturais e religiosas. (OLIVEIRA, 2007, p. 19)

Realidade que não pode ser negada, mas assumida por um novo comportamento. E esta é, por certo, a ideia de Edgar Morin (2002, p. 55), para quem,

[...] a educação do futuro deve ser responsável para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a de unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie humana homo sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais e sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

A lógica do terceiro incluído é então uma lógica de inclusão, ética, solidária e cidadã, capaz de favorecer até mesmo o diálogo intercultural e inter-religioso, pois aqui uma verdade não é adversária da outra. Modelos estreitos, fundados na rigidez dogmática, passam a dialogar, assumindo uma atitude transreligiosa, que deverá ser compreendida da forma adequada, como apresenta Basarab Nicolescu (1999, p. 63),

A atitude transreligiosa não está em contradição com nenhuma tradição religiosa e com nenhuma corrente agnóstica ou ateuista, quando essas tradições e correntes reconhecem a presença do sagrado. Na verdade, a presença do sagrado é a nossa transpresença no mundo. Se fosse difundida, a atitude transreligiosa tornaria impossível qualquer guerra religiosa.

Enfim, os três pilares da transdisciplinaridade podem contribuir com a efetivação plena do Ensino Religioso na escola secular, uma vez que se pauta por uma epistemologia científica que favorece a alteridade e a pluralidade de visões. Isto vai além de um respeito ou diálogo entre as tradições religiosas, antes que a ver com um diálogo

fecundo entre os saberes da ciência e da tradição, o que pode enriquecer o próprio conhecimento humano. E mesmo aqueles que não confessam credo algum, também devem aprender a relação com o Outro sem reduzi-lo a si. É preciso compreender o outro em sua diferença, em sua impossibilidade de dominação, não enquanto alter-ego.

CONCLUSÃO

A presente dissertação foi realizada com o objetivo principal de fundamentar o Ensino Religioso no contexto da escola laica com a metodologia transdisciplinar, uma vez que a própria legislação nacional da LDB nº 9.394/96, alterada em seu Artigo 33, propõe um novo paradigma para o Ensino Religioso. A metodologia utilizada através da revisão bibliográfica procurou focar a presença do Ensino Religioso na escola pública do Brasil através dos vários períodos históricos até o presente. Para isto, analisou inicialmente a relação Igreja e Estado, a Legislação Nacional e as linhas pedagógicas subjacentes a este processo; chegando a temática dos modelos de Ensino Religioso, onde defendemos o aperfeiçoamento do modelo das Ciências da Religião pela fundamentação transdisciplinar.

O Ensino Religioso sempre esteve presente nas escolas públicas do país, sob diversos modelos e concepções. O resgate de sua história evidencia uma trajetória de conflitos e desafios. Em muitas situações o jogo entre Igreja e Estado, e hoje a disputa por hegemonia e poder no campo religioso, embaraça, seu processo de efetivação escolar.

No entanto, trata-se de uma disciplina curricular, afiançada pela Constituição de 1988 e garantida pela LDB/97, mas que de fato, ainda não alcançou o status efetivo de disciplina escolar. Há muita ambiguidade e negligência por toda a parte. É preciso definir seus conteúdos, metodologia, produção de referenciais didático-pedagógicos e científicos, bem como, uma adequada formação dos seus professores; desafios estes que requerem grande esforço e também vontade política.

Claro que não estamos no ponto zero, há muitos intelectuais e professores na causa, diversas instituições escolares, organizações civis como o FONAPER etc., que têm contribuído assiduamente para a plena efetivação do Ensino Religioso na escola pública do Brasil. A perspectiva de uma abordagem transdisciplinar associada aos conceitos de complexidade de Edgar Morin e Basarab Nicolescu pode ajudar neste processo rumo a uma escolarização completa do Ensino Religioso, pois se funda em princípios que favorecem a laicidade e o respeito à diversidade cultural e religiosa do país, em acordo com o que prevê o artigo 33 da LDB nº 9.394/96, com a nova redação do Artigo 33, como se viu no terceiro capítulo deste trabalho.

Diante do que foi exposto através da pesquisa bibliográfica, fica a proposta de uma estrutura dinâmica e aberta de Ensino Religioso não-confessional, que pode ser ordenado a partir do modelo das Ciências da Religião e enriquecido pela metodologia transdisciplinar. Trata-se de um modelo altamente coerente com o contexto da sociedade moderna que aponta para a necessidade de uma proposta mais ampla e científica de Ensino Religioso no país.

O Brasil é uma república laica e, como tal, não pode conferir privilégios a nenhuma religião, mas sim, promover os direitos à liberdade religiosa e à igualdade entre todas as religiões. Por isto o Ensino Religioso escolar em si já deve garantir o dispositivo da laicidade do Estado, a justiça religiosa (igualdade entre as religiões) e a liberdade de crença dos estudantes, como exposto nas considerações do terceiro capítulo.

Para este fim, a nova lógica da transdisciplinaridade nos favorece significativamente. O comum foi compreender o Ensino Religioso como Ensino de Religião, dogmático e fechado, através de um sistema padronizador e único; mas agora é tempo de pensar a realidade e a Educação de outra forma, mais aberta e criativa. A própria complexidade dos problemas atuais nos impulsiona a incorporar na Educação novas formas de pensar a realidade, novas posturas de ensinar e aprender, novos conceitos e novas atitudes que nos possibilitem superar um posicionamento simplificador e fragmentário.

De fato, a prática educacional moderna requer uma aprendizagem contextualizada, globalizada e criadora (SANTOS; SOMMERMAN, 2009), fruto de um novo diálogo entre os saberes (NICOLESCU, 1999; 2002; MORIN, 2000; 2005; 2010; 2010b) que engendra uma perspectiva diversificada do conhecimento e dos indivíduos, o que passa a ser cada vez mais premente nos dias atuais.

Enfim, como resultado final desta dissertação defendemos a presença do Ensino Religioso no contexto da escola laica, não mais como “ensino de religião”, mas como estudo do fenômeno religioso fundamentado na metodologia transdisciplinar, capaz de conferir ao aluno futuro uma visão global e complexa, e “de introduzir o sujeito no conhecimento, o observador na realidade; de religar, sem fundir, ciência, arte, filosofia e espiritualidade, tanto quanto vida e ideias, ética e estética, ciência e política, saber e fazer” (ALMEIDA, 2004, p. 9).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cleide & PETRAGLIA, Izabel [et al.]. **Estudos de complexidade I**. São Paulo: Xamã, 2006.
- ALMEIDA, Cleide & PETRAGLIA, Izabel [et al.]. **Estudos de complexidade II**. São Paulo: Xamã, 2008.
- ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Física, 2010.
- _____, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Física, 2010.
- _____, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis. **Cultura e pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- _____, Maria da Conceição (2004). **Um itinerário do pensamento de Edgar Morin. Ciclo de Estudos sobre O Método de Edgar Morin**, Instituto Humanitas, São Leopoldo (RS): Unisinos. Disponível em <http://www.uesb.br/labtece/artigos/Um%20itiner%C3%A1rio%20do%20pensamento%20de%20Edgar%20Morin.pdf>. Acesso em: junho jun. 2013.
- ARAGÃO, Gilbraz. S. **Teologia, Transdisciplinaridade e Física: uma nova lógica para o diálogo inter-religioso**. 2009. Disponível em: <http://www.upcomillas.es/webcorporativo/Centros/catedras/ctr/Documentos/ARAGA Oartpernambuco.pdf>. Acesso em: 9 de abril de 2013.
- BETTINI, Rita Filomena Andrade Januário. A Educação na idade moderna. In. SOUZA, Neusa Maria Marques (Org.) **História da educação**. 2 ed. São Paulo, Avercamp, 2006.
- BETTO, Frei. **Cartas da Prisão**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- BETTO, Frei. **Batismo de Sangue: Guerrilha e morte de Carlos Marighella**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o Ofício do Historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Constituição Republicana dos Estados Unidos do Brazil**, de 24 de fevereiro de 1891. In: Câmara dos Deputados. **As Constituições dos Estados e República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1937.

BRASIL. **Constituição Republicana dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. In: Câmara dos Deputados. As Constituições dos Estados e República. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1937.

BRASIL. **LEIS de Diretrizes Bases da Educação (LDB)**, nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (1997). Lei nº 9.475/97 da nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de julho de 1997, seção I.

BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula; MOREIRA, Alberto da Silva. **Mapeamento quantitativo do ensino religioso no Brasil: que dizem os pesquisadores?** Artigo. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 19, n. 11/12, p. 849-866 nov./dez. 2009.

BRAUDEL, F. Escritos sobre a História. Tradução: J. Guinsburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRIGHENTI, Agenor. **A Igreja do futuro e o futuro da igreja**. São Paulo: Paulus, 2001.

BURNS, Edward McNall, LERNER, Robert E., MEACHAM, Standish. **História da Civilização Ocidental: do homem das cavernas às naves espaciais**. 42. ed. São Paulo: Globo, 2003.

DANTAS, Douglas Cabral. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CAETANO, Maria Cristina. **O Ensino Religioso e a formação de seus professores: dificuldades e Perspectivas**. 2007. 389 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte.

CAMPOS, Marconi de Queiros. **Cristãos e mulçumanos: exigências de uma relação dialógica para a construção da paz**. Dissertação. Recife, 2009.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. **A realidade das religiões no Brasil no Censo do IBGE-2000**. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata. (orgs). As religiões no Brasil: continuidades e rupturas. Petrópolis: Vozes, 2006.

CARON, Lurdes. **O Ensino Religioso na nova LDB**. Petrópolis: Vozes, 1999.

- CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Texto referencial para ensino religioso escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CORDEIRO, Darcy. **A evolução dos paradigmas e o Ensino Religioso**. In: SILVA, Valmor (org.). Ensino Religioso: educação centrada na vida. São Paulo: Paulus, 2008.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Ensino Religioso e formação docente**. SENA, Luzia (org.). Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.
- CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião**. São Paulo: Paulinas, 2010.
- DEBRAY, Régis. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris: Odile Jacob, 2002.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.
- DINIZ, D. (Org.). **O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: qual pluralismo?** Brasília: ANIS, 2008.
- DINIZ, Debora; et al. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO, Letras Livres: EdUnB, 2010.
- Educação. 2004, n.27, pp. 172-202. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300012>. Acesso em 29 de out. 2012.
- ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar. **Pedagogia da transgressão: um caminho para o autoconhecimento**. 10ª ed. São Paulo, Ágora, 2011.
- ESTRADA, A. A. **Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin**. **Akrópolis** Umuarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009.
- FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. 4º vol. (economia e cultura). São Paulo: Difel, 1984.
- FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. 3.ª edição, Lisboa: Editorial Presença, 1996.
- FIAÇA, Amâncio [et al.]. **Educação e transdisciplinaridade III**. São Paulo: Trion, 2005.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectivas**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.

- FONAPER. **Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso**. Discussões. Disponível em www.fonaper.com.br. Acesso em julho de 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.
- GILZ, Claudino. **O livro didático na formação do professor de ensino religioso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- GOTO, Tommy Akira. **O fenômeno religioso: a fenomenologia em Paul Tillich**. São Paulo: Paulus, 2004. – (Coleção filosofia).
- GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na escola**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUERREIRO, Laureano. **A educação e o sagrado: a ação terapêutica do educador**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.
- <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candida-moraes>>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- HUSSERL, E. **Meditações Cartesianas: introdução à fenomenologia**. São Paulo: Madras, 2001.
- JUNQUEIRA, S. R. A.; CORRÊA, R. L. T.; HOLANDA, A. M. R. **Ensino religioso: aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- _____, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob;
- _____, Sergio Rogério. **O desenvolvimento da experiência religiosa**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa L. T.; HOLANDA, Ângela M. R. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007. - (Coleção temas do ensino religioso)
- _____, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, R. (Org.). **Ensino religioso no Brasil**. Curitiba. Champagnat, 2004.
- KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial**. Uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. São Paulo: Paulinas, 1998.
- LEAL, Alane Lucena. **Educação e cidadania: uma inovadora proposta na formação religiosa**. São Paulo: Paulinas, 2005. – (Coleção pedagogia e educação)

- LEIS de Diretrizes Bases da Educação (**LDB**), nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito: diálogos com Philippe Nemo**. (E.I). 1982. Tradução João Gama, Lisboa – Portugal, Edições 70, 1988.
- LIMA, A. P. **O uso da religião como estratégia de educação moral em escolas públicas e privadas de Presidente Prudente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2008.
- LIMA, Maria Cristina. **Deus é maior: o ensino religioso na perspectiva da transdisciplinaridade**. São Paulo: programa de estudos pós graduados em CRE, PUC/SP, 2003.
- LUPASSO, S. **Le principe d’antagonisme et la logique de l’énergie**. Paris: Hermann, 1951 (reeditado: Editions Le Rocher, 1987).
- MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. **"Transdisciplinaridade"** (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.
- MORAES, Cândida Maria e VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da Transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.
- MORAES, Maria Cândida [et al.]. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.
- MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade e educação**. 2010. Disponível em: <
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. Editora Thompson-Pioneira. São Paulo, 2002.
- MORIM, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.
- _____, Edgar. & MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. 2 Ed. São Paulo. Fundação Peirópolis, 2000.
- _____, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Unesco, 2002.
- _____, Edgar. **O enigma do homem: para uma nova antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- _____, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.
- _____, Edgar. **Ciência com consciência**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010c.

_____, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (orgs.) - 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009b.

MOTTA, Rodrigo P. Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

NICOLESCU, B. **Um novo tipo de conhecimento**: transdisciplinaridade. In: Id. et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

_____, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. (Tradução Lúcia Pereira de Souza). São Paulo: Triom, 1999.

_____, Basarab, BADESCU. Stéphane Lupasco - **O homem e a obra**. São Paulo: TRIOM, 2001.

_____, Basarab. **Aspectos Gödelianos da Natureza e do Conhecimento**. (2007) <<http://cettrans.com.br/textos/aspectos-godelianos-da-natureza-e-do-conhecimento.pdf>>. Acesso em: 02 de junho de 2013.

NICOLESCU, Basarab. **Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso**. In: VVAA. Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom, 2002.

OLIVEIRA, Marcus Roberto. A marcha, o terço e o livro: catolicismo conservador e ação política na conjuntura do golpe de 1964. *Revista Brasileira de História*, 2004, n. 47, pp. 271-302.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de [et al.]. **Ensino Religioso**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, Lilian Blanck; [et AL]. **Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil**: tempos, espaços e lugares. Blumenau: Edifurb, 2008.

_____, Lilian Blanck; [et AL]. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

OTTO, Rudolf. **O sagrado**: os aspectos irracionais na noção do divino e em relação com o racional. [Traduzido por] Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

PANÃO, Miguel Oliveira. **A Ideia de Níveis de Realidade para com as Noções de Pessoa e Não-Redução** (de Basarab Nicolescu). 2009. Disponível em: <http://cienciareligiao.blogspot.com.br/2009/02/idea-de-niveis-de-realidade-para-com-as_16.html>. Acesso em: 29 de maio de 2013.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais – Ensino Religioso. Forum Nacional Permanente do Ensino Religioso. São Paulo:Ave Maria, 2009.

PARO, Victor. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007. - (Coleção temas do ensino religioso)

PAULY, Evaldo Luis. **O dilema epistemológico do ensino religioso**. Revista Brasileira Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PIAGET, Jean; GARCIA, Rolando. **Psicogênese e História das Ciências**. Petrópolis: Vozes, 2010.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

PONDÉ, Luiz Felipe. **Em busca de uma cultura epistemológica**. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). A(s) ciência(s) da religião no Brasil. São Paulo: Paulinas, 2001.

PRADA, Danielle Graziani e MARCILIO, Rodrigo. **Educação e Transdisciplinaridade**: travessias possíveis para uma nova consciência. CAMPINAS, 2009.

QUADROS, Eduardo Gusmão, MIRANDA, Janira Sodré. **O ecumenismo e o Ensino religioso**. In. SILVA, Valmor (org.). Ensino Religioso: educação centrada na vida. São Paulo: Paulus, 2008.

ROCHA, João Bernardes [et al.]. **Transdisciplinaridade**: a natureza íntima da educação científica. 2 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

RODRIGUES, Elide Maria Fracaro. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso**. Curitiba: Editora IBPEX, 2009.

RUEDELL, Pedro. **Educação Religiosa: fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich**. São Paulo: Paulinas, 2007.

SANDINI, Marcos. **Religiosidade e educação**: no contexto da pós-modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

- SANTIAGO, Anna Rosa F. **Projeto político-pedagógico da escola**: desafio à organização dos educadores. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escolas: uma construção possível. 29 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- SANTOS, Akiko e SOMMERMAN Américo (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: Os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, Silvana Fortaleza. **Ensino Religioso**: uma perspectiva para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Curitiba: Ibpx, 2009.
- SCHNEEBERGER, Carlos Alberto. **Minimanual compacto de história do Brasil**. São Paulo: Rideel, 2003.
- SENA, Luzia (org.). **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.
- SHIVA, Vanda. **Monoculturas da mente**. Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.
- SILVA, Valmor (org.). **Ensino Religioso**: educação centrada na vida; subsídio para formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004.
- SOARES, Afonso M. L. **Religião e educação**: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2010. - (Coleção temas do ensino religioso)
- SOARES, Afonso Maria Ligorio. Apresentação. In. SENA, Luzia (org.). **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.
- SOMMERMAN, Américo. **Formação E Transdisciplinaridade**, Uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS. 2003. Disponível em: <http://run.unl.pt/bitstream/10362/400/1/sommerman_2003.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2013.
- SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.
- SOUZA, Neusa Maria Marques (Org.) **História da educação**. 2 ed. São Paulo, Avercamp, 2006.
- TEIXEIRA, Faustino. **Ciências da religião e ensino religioso**. In: SENA, Luzia (Org.). Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 63-77.

TEPEDINO, Ana Maria e ROCHA Alessandro (Orgs.). **A teia do conhecimento: fé, ciência e transdisciplinaridade**. São Paulo: Paulinas, 2009. - (Coleção estudos da religião).

UBIRATAN, D`Ambrosio. Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Sammus, 1993.

USARSKI, Frank. **Ciência da religião: uma disciplina referencial**. In: SENA, Luzia (Org.). Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 47-62.

USARSKI, Frank. **Constituintes da Ciência da Religião: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma**. São Paulo: Paulinas, 2006.

VALE, José Misael Ferreira. **A Educação contemporânea**. In: SOUZA, Neusa Maria Marques (Org.) História da educação. 2 ed. São Paulo, Avercamp, 2006.

VIESSER, Lizete Carmem. **Um paradigma didático para o ensino religioso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

WASCHOWICZ, Lilian Anna. **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WILBER, Ken. **Espiritualidade integral: uma nova função para a religião neste início de milênio**. São Paulo: Aleph, 2006.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Arimed, 2002.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo: Paulus, 2005. - (Coleção filosofia)