

ENSINO RELIGIOSO: INTERDISCIPLINARIDADE E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

ANDRÉ MIGLIORI DE SOUZA

Duque de Caxias 2017

ANDRÉ MIGLIORI DE SOUZA

ENSINO RELIGIOSO: INTERDISCIPLINARIDADE E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Apresentação da defesa de dissertação, como avaliação final do Curso de Mestrado do programa de pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cristina de Oliveira

Duque de Caxias 2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA UNIGRANRIO

S729eSouza, André Migliori de.

Ensino religioso: interdisciplinaridade e construção da cidadania no processo ensino-aprendizagem / André Migliori de Souza.- Duque de Caxias, 2017.

91 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2017. "Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cristina de Oliveira".

Bibliografia: f. 84-91.

Educação.
 Ensino religioso.
 Interdisciplinaride.
 Cidadania.
 Diálogo.
 Oliveira, Rosane Cristina de.
 Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy".
 Título.

CDD - 370

ANDRÉ MIGLIORI DE SOUZA

ENSINO RELIGIOSO: INTERDISCIPLINARIDADE E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Apresentação da defesa de dissertação, como avaliação final do Curso de Mestrado do programa de pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO.

Aprovado em 6 de setembro de 2017.

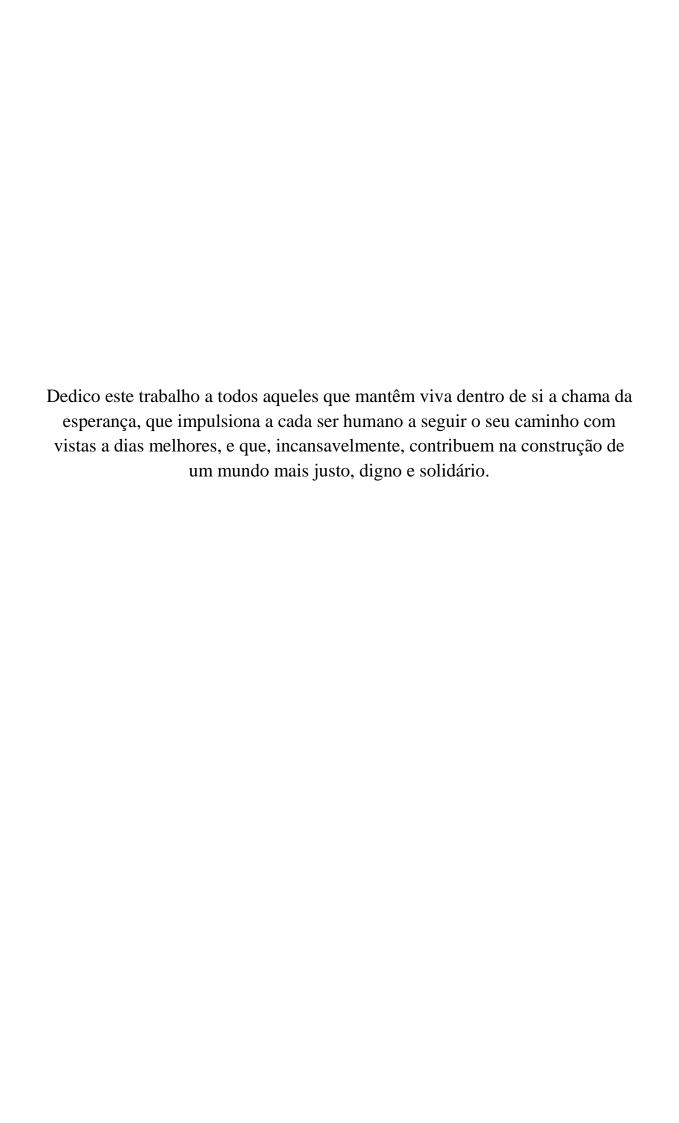
Prof^a. Dr^a. Rosane Cristina de Oliveira Universidade do Grande Rio Orientadora

Banca Examinadora

Prof. Dr. Rodrigo de Aguiar Amaral Universidade Cândido Mendes

Prof. Dr. José Geraldo da Rocha

Universidade do Grande Rio



AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de inspiração pessoal e de fortalecimento na caminhada.

À minha esposa, companheira de todos os momentos e incentivadora maior do meu crescimento como pessoa.

Ao meu filho, amigo paciente que, apesar da pouca idade, compreende as minhas regulares ausências motivadas pelo trabalho e pelo estudo.

Aos colegas de formação, que sempre dispensaram incentivo e colaboração ao longo de nossa jornada acadêmica.

Aos professores, mestres do conhecimento que tanto enriqueceram o meu saber e apontaram novos e preciosos caminhos.

À minha orientadora Rosane Cristina de Oliveira, de modo fraterno e especial, que tanto se empenhou para que esta pesquisa se consolidasse e produzisse frutos.

RESUMO

Esta pesquisa visa investigar o caráter interdisciplinar presente na disciplina Ensino Religioso, constante da grade curricular da Educação Básica, de modo especial no segundo segmento do Ensino Fundamental, previsto no processo Ensino-Aprendizagem por força de Lei. A interdisciplinaridade tem sido vista por muitos teóricos como um processo que possibilita de forma mais aprofundada e abrangente a construção do conhecimento. Assim, desenvolvemos um estudo em que vislumbramos características essencialmente satisfatórias para essa construção através do Ensino Religioso, uma vez que a referida disciplina, naturalmente, dialoga com outras áreas do conhecimento humano.

Também são contemplados no trabalho os aspectos que contribuem na formação humana do corpo discente, destacando os princípios de cidadania, que pautam pela compreensão e pelo respeito à diversidade presente em nossa sociedade, não só de ordem religiosa, mas também em outras perspectivas da vida humana. Nesse ínterim, destacamos a importância de consolidada formação para os docentes da disciplina em pauta — o que trazemos para a reflexão, uma vez que essa formação não é informada na Lei de Diretrizes e Bases, causando disparidade na qualificação de tais docentes, que ficam a cargo das secretarias estaduais e municipais de educação fixarem em edital sua exigência.

Palavras-chave: Ensino Religioso, interdisciplinaridade, cidadania, diálogo.

ABSTRACT

This research aims to investigate the interdisciplinary character present in the discipline of Religious Education, which is part of the curriculum of Basic Education, especially in the second segment of Elementary Education, predicted in the Teaching-Learning process by virtue of Law. Interdisciplinarity has been seen by many theorists as a process that makes the construction of knowledge more profound and comprehensive. Thus, we have developed a study in which we envisage essentially satisfactory characteristics for this construction through Religious Education, since this discipline, naturally, dialogues with other areas of human knowledge.

Also contemplated in the work are aspects that contribute to human formation of the student body, highlighting the principles of citizenship, which guide the understanding and respect for the diversity present in our society, not only of a religious order, but also in other perspectives of human life. In the meantime, we highlight the importance of consolidated training for teachers in the discipline in question - which we bring to the reflection, since this training is not informed in the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), causing disparity in the qualification of such teachers, depending on the state and municipal education secretariats to establish in their call for requirements.

Keywords: Religious Education, interdisciplinarity, citizenship, dialogue.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	18
1.1. A educação jesuítica na colônia	18
1.2. O projeto educacional pombalino	22
1.3. O Estado laico e a questão do Ensino Religioso na Primeira República	23
1.4. Reflexão e desenvolvimento do Ensino Religioso a partir dos anos 1920	25
1.5. Legitimação do Ensino Religioso e mudança de Paradigma	29
1.6. Laicidade e secularização	31
2. O PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO DA INTERDISCIPLINARIDADE E A QUESTÃO DO ENSINO RELIGIOSO	35
2.1. O conceito de interdisciplinaridade	36
2.2. Interdisciplinaridade no Ensino Religioso	41
2.2.1. A relação do Ensino Religioso com outras áreas	12
2.3. Fundamentação sociocultural do Ensino Religioso4	4

2.4. O fenômeno religioso na perspectiva curricular	47
2.4.1. Diversidade religiosa: inimiga ou aliada do Ensino Religioso?	49
3. ENSINO RELIGIOSO E CIDADANIA	54
3.1. A desconstrução da cidadania do outro	54
3.2. Ensino Religioso e o cuidado com a vida no (e do) planeta	58
3.3. Ensino Religioso e Diálogo Inter-Religioso	61
3.4. A revelação como instrumento de leitura do mundo	63
3.5. O Exclusivismo Religioso	64
3.6. O Inclusivismo Religioso	65
3.7 Inreligionação	66
4. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO	69
4.1. Concurso para professor docente I – Ensino Religioso – da Secreta de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Edital de 13 de março de 2013	oria 71
4.2. Concurso para Professor – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Séries – Ensino Religioso – do Município de Cidreira – Estado do Rio Grande do Sul – de 22 de fevereiro de 2016	73
4.3. Concurso público para provimento de cargo de Professor de Ensin Religioso – Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro – Edital SMA Nº 63, de 2 de março de 2012	10 74
4.4. Concurso público para provimento de cargos das carreiras de Prode Educação Básica – Ensino Religioso, do Quadro de Pessoal da	fessor

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – Edital SEPLAG/SEE Nº. 03/2014, de 24 de novembro	
de 2014	77
4.5. Concurso público para a formação de Cadastro de Reserva para as funções de PROFESSOR E PEDAGOGO – Prefeitura de Rio do Sul – Edital Nº 003/2015	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

INTRODUÇÃO

Falar do Ensino Religioso e sua presença na grade curricular da educação básica no Brasil é transitar por entre ondas intensas, que se dividem entre os seus entusiastas e aqueles que a condenam veementemente enquanto disciplina do currículo escolar. São posicionamentos divergentes que nos sugerem uma atenção redobrada e uma reflexão mais profunda acerca do tema. Sua composição no currículo da escola brasileira é antiga e legitimada: sua constatação legal enquanto componente previsto no currículo da Educação Básica — de modo particular no segundo segmento do Ensino Fundamental — faz-se presente na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, onde é garantida a sua presença curricular no processo ensino-aprendizagem em instituições públicas, facultando a sua matrícula, mas mantendo a sua oferta obrigatória.

Essa obrigatoriedade da disciplina Ensino Religioso constante da matriz curricular da educação nacional trouxe bastante polêmica e tornou-se matéria controversa entre algumas classes sociais, instituições, teóricos e professores brasileiros. Tendo como base o princípio da laicidade do Estado, muitos se posicionaram fortemente contra a presença da referida disciplina como matéria do currículo escolar no Brasil.

Considerando a hipótese levantada de que o Ensino Religioso carrega em sua essência uma ação interdisciplinar capaz de contribuir na construção da cidadania e no desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos, propusemo-nos a investigar o caráter científico e de formação humana do Ensino Religioso enquanto componente curricular previsto na Educação Básica por força de lei. Assim, procuramos compreender o fenômeno religioso na perspectiva curricular que, estabelecendo a religiosidade no campo sistemático, precisa apresentar, necessariamente, um novo paradigma quando em contato direto com a realidade do processo ensino-aprendizagem.

Outra questão que consideramos na produção deste trabalho, destacando-a como de grande relevância para a pesquisa, é a de detectar a ação interdisciplinar e agregadora do Ensino Religioso no processo ensino-aprendizagem como motivadora para a relevância e a credibilidade da disciplina presente no currículo da Educação Básica, definindo sua contribuição para a promoção do respeito à diversidade (em todas as suas perspectivas) tanto dentro quanto para além dos limites das salas de aula, dado o desafio da pluralidade

existente no espaço escolar – e na sociedade como um todo –, levando também em consideração o seu caráter intrinsecamente agregador.

Justificamos a importância dessa pesquisa, inicialmente, a partir da previsibilidade do Ensino Religioso constante no currículo da Educação Básica como disciplina de oferta obrigatória nas escolas públicas do país por constatação legal. O assunto requer uma investigação atenta para se delinear e compreender o seu caráter científico e de formação humana, sobretudo por se fazer presente nos ambientes escolares de uma nação que preza pelo princípio da laicidade.

Naturalmente, por se tratar de uma sociedade plural e democrática, a reação acadêmica e social também se estabelece a partir de pensamentos distintos sobre a aplicabilidade do Ensino Religioso no dia a dia. Todavia, como perceberemos mais à frente, algumas alterações na redação da lei não foram suficientes para que toda a controvérsia gerada por este assunto pudesse ser definitivamente encerrada. Logo, urge a necessidade de se estabelecer o real papel interdisciplinar e de base para a formação da cidadania propostos pela disciplina em pauta na escola.

O método aplicado a esta pesquisa se estabelece como o dialético, pois se baseia na premissa da apresentação de uma tese, acompanhada de uma problemática que se consolida a partir de sua convenção, regulamentação e afirmação, perpassando por sua contestação e negação (configurada como a antítese dessa tese), resultando, pois, na conclusão das ideias, gerando, assim, a sua síntese.

A tese se molda a partir da pretensa afirmação de que o Ensino Religioso apresenta em sua dimensão educadora propriedades interdisciplinares e bases para a formação da cidadania, como preveem alguns teóricos que enxergam a referida disciplina como um porto agregador e multidisciplinar, bem como a perfeita referência para a realização de trabalhos que almejem o desenvolvimento de valores humanos.

Sua antítese se forma a partir da contestação daqueles que encontram um obstáculo de essência jurídica no pressuposto de ser o Brasil um Estado laico. E, ainda, por parte dos que, não possuindo vínculo com nenhuma comunidade de fé, ou mesmo renegando qualquer predisposição à crença no transcendente, desconfiam da viabilidade do Ensino Religioso enquanto disciplina curricular da Educação Básica.

A síntese se baseia no confronto direto entre as diversas ideias encontradas, apresentando o Ensino Religioso como ciência capaz de conviver com a diversidade existente em um mundo plural e democrático, navegando pelas várias culturas presentes na

escola, sendo propícia a um diálogo aberto e conciliador, sobretudo no que concerne à religiosidade e ao princípio de alteridade que naturalmente deve emanar como base da disciplina em pauta.

Também consiste em uma pesquisa bibliográfica, uma vez que diversas e distintas contribuições científicas, que tratam com profundidade acerca do Ensino Religioso, foram consideradas e analisadas para confirmar ou confrontar as proposições do trabalho ora apresentado. E ainda apresenta a característica da pesquisa documental, considerando as diversas fontes primárias utilizadas – documentos contemporâneos e retrospectivos – correspondentes a leis, tabelas e editais, discursos e informativos, que enriqueceram a construção desta obra.

Toda pesquisa requer um vasto leque de argumentações e embasamentos para a sua própria consolidação. Não podendo fugir a esse princípio básico para a construção de um trabalho acadêmico, observamos e orientamo-nos a partir de alguns estudiosos com trabalhos relevantes para a academia, que nos proporcionaram um maior enriquecimento em nossa fundamentação teórica.

Em Piletti (2012), dentro de uma compreensão do contexto histórico da educação no país em suas origens, pudemos delinear o destaque dado pela educação religiosa no período colonial do Brasil: a educação iniciada e efetivada pelos jesuítas, dado o caráter catequético de sua ação no processo educacional da colônia, ressalta os aspectos religiosos intimamente ligados à estruturação do projeto de ensino empregado pelos mesmos. Junqueira (2012) é outro autor que contribuiu para essa constatação, demonstrando que o ensino religioso escolar fazia parte do projeto político-pedagógico instaurado na colônia.

Quando da efetivação da laicidade no país, que transforma o Brasil em um Estado essencial e legitimamente laico, apontamos as contribuições de Saviani (2007) e Cunha (2014) para explicar como isso se estabeleceu na nação. Também nos ajudam a elucidar como passa a educação a ser observada em terras *tupiniquins* a partir dessa mudança de ordem política e social, tendo ainda o célebre Rui Barbosa (2010) como referência ao também dissertar sobre a questão com a instituição da Primeira República.

Outro estudioso que se tornou referência em nosso trabalho sobre o processo de laicização do país na Primeira República é Ruedell (2010). Porém, sua maior contribuição se estabeleceu no âmbito do desenvolvimento e consolidação do Ensino Religioso no Brasil a partir dos anos 1920, que nos mostra sua reintrodução no governo provisório de Getúlio Vargas. Mas também ajudou-nos a elucidar o processo progressivo da disciplina

enquanto componente curricular, destacando pessoas e organismos responsáveis por uma nova visão acerca do Ensino Religioso, dando nova perspectiva à disciplina com a rejeição de sua confessionalidade e de seu caráter catequético.

Ainda sobre a questão da laicidade (bem como do esclarecimento sobre a concepção de secularização na contemporaneidade), destacamos a contribuição de Bobineau e Tank-Storper (2011). No entanto, sua colaboração com esta pesquisa se realiza no aprofundamento das várias interpretações e visões sobre os termos — e sua aplicabilidade — ao redor do mundo e do contexto a que se inserem.

Evidenciamos ainda os teóricos que foram referência no que tange à interdisciplinaridade. Começamos com Francischett (2005), que nos ajuda a estabelecer uma diferenciação entre multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade. Mostra-nos os equívocos que ocorrem em diversos ambientes, sobretudo o escolar, quando desenvolvem projetos denominados "interdisciplinares", porém sem fazer a devida distinção entre os termos e sua concretização no plano prático.

Outro expoente do assunto "interdisciplinaridade", que muito nos ajudou na fundamentação desse tema, foi o professor Japiassu (1976). Sua abordagem de que (a interdisciplinaridade) corresponde a uma resposta contra a fragmentação do saber gerada pelo pensamento positivista encontra apoio em outros autores, como Thiesen (2008), Lück (1994) e Severino (1995; 2010). E também destacamos Pombo (1993) e seus esclarecimentos a respeito da interdisciplinaridade, que apresenta a combinação entre diferentes disciplinas, com vista à compreensão de um objeto comum, como a base desse princípio epistemológico.

Destacamos, ainda, em nossa pesquisa os autores Reblin (2013) e Streck (2010), que corroboram esse pensamento. Já na perspectiva curricular, debruçamo-nos sobre os estudos de Passos, novamente Junqueira (2014; 2015) e, ainda, Kadlubitski (2014), que defendem um ensino calcado na diversidade e sem hierarquização entre as mais variadas culturas presentes no espaço escolar.

É difícil dissertar sobre determinado assunto, especialmente quando se pretende abordar sobre o mesmo de maneira mais profunda e reflexiva, sem destacar, ainda que de modo breve, o seu contexto histórico e sua progressão ao longo dos tempos. Assim, descrevemos de forma sucinta o percurso histórico que o Ensino Religioso traçou no Brasil, a partir da chegada dos jesuítas à então nova colônia portuguesa no capítulo I, sob o título "Breve histórico do Ensino Religioso no Brasil". Destaca-se nesse processo o

empenho dispensado pela referida congregação religiosa à implantação de um sistema educacional em terras brasileiras e à consolidação da educação religiosa como componente indispensável presente em sua prática pedagógica, caracterizada pela confessionalidade desse ensino.

Em seguida, abordamos as mudanças educacionais pelas quais a colônia passou com a nomeação de Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, para primeiro ministro de Portugal, em 1750. Investigamos seu projeto educacional, que trouxe mudanças significativas na estrutura da educação da colônia e seu impacto para o sistema educacional no Brasil.

Após isso, avançamos para 1891: ano da promulgação da Constituição nacional – período da Primeira República – que torna o Estado brasileiro laico e, consequentemente, também a educação. Nesse contexto, destacamos o fato da disciplina *Ensino Religioso* ser abolida do currículo escolar, sendo substituída por outra disciplina chamada de *Moral*.

Então, refletimos acerca do desenvolvimento do Ensino Religioso a partir da década de 1920. Evidenciamos que muitos eram seus defensores nesse período, porém muitos também eram desfavoráveis à disciplina. E considerando que ela encontrava-se fora da grade curricular, salientamos seu retorno ao currículo mediante o Decreto nº 19941/31, no governo provisório de Getúlio Vargas. E continuamos nesse processo até chegar à contemporaneidade, fazendo alusão a organismos, entidades e movimentos que trataram da disciplina com bastante seriedade, e sua importância para a consolidação do Ensino Religioso no currículo da educação nacional.

Seguimos discorrendo sobre o processo que legitimou o Ensino Religioso como disciplina constante da grade curricular da Educação Básica, e as mudanças paradigmáticas que naturalmente surgem nesse ínterim. Destaca-se aqui o fato de que a disciplina Ensino Religioso passa a ser dotada de valor científico. Outro destaque fica por conta das considerações legais que enaltecem a pluralidade religiosa, a proibição do caráter confessional para o ensino e o destaque para a investigação do fenômeno religioso e a história das religiões e da religiosidade humana.

E refletindo a partir da presença da referida disciplina no currículo da Educação Básica, vislumbramos no capítulo II as qualidades interdisciplinares que o Ensino Religioso carrega em sua essência, destacando o diálogo e a interação que o mesmo realiza naturalmente com outros ramos do saber, entitulado "O princípio epistemológico da interdisciplinaridade e a questão do Ensino Religioso". Mas para isso, primeiro optamos

por discutir a questão epistemológica do princípio interdisciplinar e, a partir de então, apontar processos de ação interdisciplinar constantes da disciplina em pauta, enquanto aporte de mediação do saber quando da investigação do fenômeno religioso e sua relação com a vida humana de modo geral.

Depois, apresentamos algumas questões que solidificam os argumentos daqueles que se posicionam contrários à presença do Ensino Religioso na escola, mais especificamente discutindo os conceitos de *laicidade* e *secularização*. Estes norteiam e compõem o processo político-ideológico defendido por muitos pesquisadores, que não acreditam na validade da disciplina supracitada como meio democrático da construção do conhecimento e da formação da cidadania dos indivíduos. Contudo, ao longo desta pesquisa, apontaremos características importantes do Ensino Religioso dentro da proposta de mudança de paradigma que sua legitimação implica para um efetivo e profícuo protagonismo junto às demais disciplinas do currículo escolar, no processo ensino-aprendizagem.

Em seguida, no capítulo III, consideramos os aspectos socioculturais inerentes à disciplina Ensino Religioso, tendo como título "Ensino Religioso e Cidadania". Discutimos a validade da disciplina em pauta enquanto colaboradora na mediação do saber na construção da cidadania do corpo discente através de teóricos que corroboram essa ideia. Aqui se considera o pressuposto de que a religiosidade é inerente ao homem, sendo considerada um verdadeiro patrimônio da humanidade. Discute-se, ainda, como o Ensino Religioso pode ser proficiente no processo ensino-aprendizagem, levando em consideração a diversidade (inclusive religiosa) presente no espaço escolar, mas também a sua ausência (quando de alunos ateus, agnósticos etc.).

Discutem-se também os aspectos próprios das experiências pessoais que tanto alunos quanto professores têm para o enriquecimento das aulas, bem como o modo que a religiosidade se processa nessas experiências. Ainda há a reflexão sobre como o Ensino Religioso contribui na perspectiva da diversidade em sala de aula e do multiculturalismo presente nela e no mundo.

Verifica-se, enfim, como a formação do profissional é importante nesse processo, e como tem sido a exigência a respeito da qualificação profissional do professor de Ensino Religioso em várias regiões, a partir da análise de diversos editais de concursos públicos lançados pelo país, voltados ao provimento de cargo de professores de Ensino Religioso da

Educação Básica em estados e municípios da União, no capítulo IV que apresentamos sob o título "A formação dos professores de Ensino Religioso".

Neste sentido, a presente pesquisa apresenta, do ponto de vista da interdisciplinaridade, uma discussão acerca das questões que envolveram o processo de implantação da Lei 9475/97 e seus desdobramentos no meio acadêmico, a polêmica em torno da defesa do Estado Laico, o processo de secularização da sociedade e os argumentos que defendem o aspecto de exercício de cidadania contido na elaboração do conteúdo da disciplina. A investigação apresentada está alicerçada na leitura bibliográfica sobre a temática do Ensino Religioso no Brasil, a legislação e a tentativa de avançar na construção curricular, tendo em vista a dimensão sócio e multicultural de uma nação de dimensões continentais.

1. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Neste capítulo, traçamos um sucinto percurso histórico da presença do Ensino Religioso enquanto componente curricular da educação no Brasil, seu desenvolvimento, sua ausência e sua efetivação legitimada no processo ensino-aprendizagem. Para isso, começaremos abordando a consolidação do processo educacional no Brasil-Colônia, que se estabeleceu com a chegada dos jesuítas e encontrou no regime do Padroado o suporte necessário para assegurar a presença da instrução religiosa no espaço escolar.

Após essa abordagem, destacamos a figura do Marques de Pombal como principal responsável pela retirada da educação religiosa nas escolas – fato que se estenderá inclusive durante o período da Primeira República, com a decretação do Estado laico. Mas também ressaltaremos a existência daqueles que se posicionavam plenamente a favor da disciplina na escola, que viram seu retorno a partir dos anos 1920 com o governo provisório de Getúlio Vargas. E ainda apresentaremos o desenvolvimento e a maturação do pensamento a respeito da disciplina por parte de organismos e especialistas após esse período, chegando à contemporaneidade com sua previsão legal.

1.1. A educação jesuítica na colônia

A presença do Ensino Religioso na escola brasileira é antiga e remonta à chegada dos jesuítas ao país (em 1549). De fato, eram eles os responsáveis pela educação durante grande parte do período colonial do Brasil, mais precisamente de 1549 a 1759. Sua estrutura de ensino compreendia o *ensino de primeiras letras*, que consistia no letramento das crianças; o *ensino secundário*, onde eram oferecidos os cursos de Letras Humanas e o de Filosofia e Ciências; e o *ensino superior*, cujo curso oferecido era o de Teologia e Ciências Sagradas, especialmente voltado à formação de clérigos católicos. E um ponto em

comum a todos os níveis educacionais oferecidos pela Companhia de Jesus¹ era a presença do ensino religioso católico – conhecido no período colonial como "instrução religiosa" – como parte integrante da formação escolar, que abrangia desde o ensino e a recitação de orações à explicação da doutrina cristã.

Observando a *Ratio studiorum*², percebem-se claramente algumas das regras – sobretudo voltadas aos professores – em que se favorece a prática do ensino religioso (católico e catequético) durante as aulas ministradas, dentre elas:

- Que o professor ensine os jovens confiados à educação da Companhia de modo que aprendam, com as letras, também os costumes dignos de um cristão; - Antes do começo da aula recite para alguém uma oração breve e apropriada, que o professor e todos os alunos ouvirão atentamente de cabeça descoberta e de joelhos; - Nas classes de Gramática principalmente e, se for mister, também nas outras, aprenda-se e recite-se de cor a doutrina cristã, às sextas-feiras e aos sábados; - Haja também às sextas-feiras ou aos sábados, por meia hora, uma exortação espiritual ou explicação da doutrina (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 72-73).

Vale lembrar que neste período o regime do Padroado estava vigente: o rei de Portugal tinha como responsabilidade e missão zelar pela "evangelização" de todas as colônias, que consistia na organização, manutenção e financiamento das atividades religiosas em terras cujo domínio pertencia à Corte portuguesa. Esse regime estabelecido entre a Santa Sé e o Monarca português previa, dentre outras coisas, a indicação de bispos e párocos, respectivamente, para as dioceses e paróquias, bem como a remuneração dos clérigos presentes em solos coloniais.

Então, a Companhia de Jesus sistematizou a educação na colônia a fim de manter o controle cultural e religioso dos nativos – bem como dos escravos –, instruindo-os a partir da fé católica. Dessa maneira, estabelecendo uma organização educacional favorável, seria

-

¹ A *Companhia de Jesus* é a congregação religiosa católica a que pertencem os jesuítas, tendo sido fundada em 1534 por Inácio de Loyola.

² Ratio studiorum era o planejamento de estudos elaborado pelos jesuítas, fixado em 1599.

possível inseri-los plenamente na vida, na dinâmica e na perspectiva da vida moldada segundo o cristianismo (católico)³.

Nota-se, assim, que o ensino religioso era "referência na proposta de educação jesuítica no período colonial brasileiro", que também se fez "um elemento do projeto político" português em terras *tupiniquins* (JUNQUEIRA, 2015, p. 5). E esse modelo educacional jesuítico se aplicava aos filhos dos colonos, aos filhos dos senhores de engenho, aos filhos dos escravos e aos filhos dos índios, porém apenas no nível elementar, já que os estudos mais avançados eram reservados à elite: "no nível elementar, o ensino jesuítico era democrático e humano; no nível médio, era mais aristocrático e dedicado à elite" (CARON, 2007, p. 45). Destaca-se ainda que essa educação voltava-se especificamente aos meninos e rapazes, uma vez que as meninas e moças eram educadas para a boa condução do lar e para a consolidação da aprendizagem de regras de etiqueta.

No entanto, para muitos esse sistema desenvolvido pelos jesuítas nada tinha de humanizador e democrático, uma vez que trazia como *background* o propósito de impor a cultura e a fé portuguesa (e católica), subvertendo a do povo nativo, de modo a levá-lo a absorver integralmente sua catequese e sua instrução: hábitos, costumes, pensamentos e verdades absolutas (dogmas) provenientes da fé, do pensamento e da cultura do colonizador, que lhe fossem capazes de conferir a salvação da alma. Desse modo, a missão jesuítica em terras brasileiras consistia em

(...) uma tarefa oficialmente definida nos Regimentos Português para a colônia: catequizar e instruir nativos. Assim como a população que para lá se transferir ou fora transferida (...). Sua tarefa educativa era basicamente aculturar e converter os "ignorantes e ingênuos" como os nativos e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os desagregados e aventureiros que para aqui viessem (XAVIER, 1994, p. 41).

Assim, foi-se moldando o sistema de ensino na colônia, firmando-se ora acolhendo as crianças indistintamente nos seguimentos iniciais – os nativos, escravos, filhos dos

³ Nesse período, havia também a preocupação em combater as novas concepções religiosas advindas da Reforma Protestante, liderada por Martin Lutero. Por isso, o destaque para o "cristianismo católico", uma vez que a Reforma trouxe outro pensamento alinhado com os princípios cristãos, mas que entravam em conflito com a fé expressa no catolicismo.

colonos e dos senhores de engenho – ora privilegiando a classe dominante – no nível secundário e superior, que de modo particular tinha o objetivo de preparar e formar novos clérigos:

Se de um lado no nível elementar, era democrático, humano e universitário, uma vez que se dirigia aos índios, mamelucos e brasileiros, porque visava salvar-lhes a alma, de outro lado, já no nível médio, começava a tornar-se aristocrático, de uma elite endinheirada, só de alguns, só daqueles que se destinavam às escolas superiores, à Universidade de Coimbra ou às Faculdades já existentes no Brasil de então. Assim, foi aparecendo o ensino superior brasileiro, cuja finalidade principal era formar o padre (TOBIAS, 1986, p. 42).

Apesar de preconizar desde cedo uma escola mais seletiva – ao menos a partir do ensino secundário –, não há como negar a dedicação, o empenho e a preocupação que os jesuítas dispensaram para com a educação em terras brasileiras. Além de serem responsáveis por conduzir a educação do povo na colônia, incumbiram-se também da criação de várias escolas no Brasil, chegando a um total de 17 institutos educacionais, de incentivo à cultura e seminários, espalhados por diversos estados do país. Despertaram, ainda, o interesse de outras ordens religiosas⁴ comprometidas com o desenvolvimento do ensino (salesianos, lassalistas, beneditinos etc.⁵), que também se estabeleceram na colônia com o propósito de educar o povo.

A educação sob responsabilidade e tutela dos jesuítas perdurou em terras brasileiras até o ano de 1759, ano em que Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal – que promoveu uma reformulação administrativa em todo o Reino Português –, expulsou os

⁴ Ordens religiosas são organismos eclesiais da Igreja Católica, formados por pessoas que se consagram a Deus através de votos perpétuos, especialmente os de *pobreza,castidade* e *obediência*, e firmam sua vida em *carismas* específicos, tais como a educação, a evangelização de jovens, a assistência a idosos, dentre outros.

⁵ Essas ordens religiosas destacam-se, de modo particular, pelo trabalho empenhado no que concerne à educação. Os *salesianos* constituem a Pia Sociedade de São Francisco de Sales, fundada em 1859 por São João Bosco, que têm sua missão calcada, também, na juventude, comunicação e evangelização de povos nãocristãos. Os *lassalistas* formam o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, fundada por São João Batista de La Salle, que se dedicam exclusivamente à educação, sobretudo dos pobres. Os *beneditinos* formam a Ordem de São Bento, fundada pelo mesmo, tendo seu primeiro mosteiro erguido em 529, que tem como regra de vida o lema *ora et labora*, desempenhando ao longo da história (além do ensino e atividades intelectuais) trabalhos voltados ao cultivo da terra.

jesuítas de Portugal e de suas colônias, abolindo as escolas da Companhia de Jesus, o que implicou a necessidade de uma reforma na educação, dando origem às chamadas "Aulas Régias".

1.2. O projeto educacional pombalino

Pombal tornou-se primeiro ministro de Portugal em 1750, quando nomeado pelo rei D. José I, com a missão de recuperar e reestruturar a economia portuguesa, a fim de tornar o país numa moderna metrópole capitalista, ajustando suas colônias a essa pretensa transformação, de modo especial sua maior colônia – o Brasil. O ápice de sua reforma seria conquistar o capital essencial para uma mudança da perspectiva mercantilista para a industrial, a exemplo do que já ocorria com a Inglaterra, concedendo a Portugal um poder econômico capaz de competir em condições de igualdade com outras nações. Também fazia parte do projeto reformacional pombalino trazer ares de modernidade à cultura lusitana.

Toda a reestruturação empreendida por Pombal não poupou nem mesmo o sistema educacional instalado na colônia. Tendo expulsado os jesuítas do Brasil, todo o seu sistema de ensino foi também anulado da educação brasileira. E não havia uma proposta pedagógica ou sistemática para a substituição de todo o método implantado e desenvolvido pela Companhia de Jesus, o que desestabilizou e fragilizou o processo de ensino no país:

(...) com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão (AZEVEDO, 1958, p. 47).

No entanto, algo precisava ser feito. Afinal, todo o reino português teve seu sistema de ensino comprometido com a ausência dos jesuítas e seu trabalho educacional consolidado. E por falta de um projeto mais bem elaborado, inicia-se, mesmo precariamente, a implantação da educação pública por meio da reforma estabelecida pelo Marquês de Pombal, conhecida como Reforma dos Estudos Menores de 1759, que resultará nas chamadas *Aulas Régias*.

As Aulas Régias compreendiam os chamados *Estudos Menores*, que se formavam pelas aulas de ler, escrever e contar, e pelas aulas de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, acrescidas posteriormente com filosofia moral e racional. E elas marcam o início da educação pública nos territórios pertencentes a Portugal, caracterizando um ensino pertencente ao Estado e não mais à Igreja (CARDOSO, 1999, p. 106).

Segundo Saviani, a partir de 1759 ideais iluministas começam a ser agregados ao pensamento pedagógico na educação pública. Com isso, concepções "pedagógicas laicas" encontraram espaço na política educacional, que se fortaleceram e se tornaram norteadoras para a educação no período da República. Então, o ensino religioso é abolido das escolas públicas pela inauguração de um Estado laico (SAVIANI, 2007, p. 14).

1.3. O Estado laico e a questão do Ensino Religioso na Primeira República

Assim, as escolas públicas tornam-se oficialmente laicas com a promulgação da Constituição de 1891: o Brasil converte-se em Estado Laico e, desse modo, há a definitiva separação entre Estado e Igreja (aquele, outrora, denominado *Estado Confessional*). Assim, a disciplina *ensino religioso* é retirada da grade curricular da educação, sendo substituída, por alguns anos – ao menos nas escolas públicas secundárias –, pela disciplina chamada *Moral* (CUNHA, 2014, p. 7), apoiada, sobretudo, pelos positivistas.

Tornando-se laico o Estado, portanto, torna-se também laica a educação, claramente exposto no artigo 72, § 6 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, onde encontramos que "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos". Todavia, a interpretação dessa condição de laicidade do

ensino não foi caracterizada por um pensamento comum: foram muitas as leituras e compreensões estabelecidas a partir de tal legitimação. Rui Barbosa, que contribuiu na elaboração da redação oficial da carta magna da República, ao falar da escola leiga, apresentou as quatro possibilidades encontradas diante das "relações entre o princípio da obrigação escolar e a consciência religiosa" observadas até então:

1.ª O ensino religioso professado obrigatoriamente, na escola, a todos os alunos pelo instituidor civil. 2.ª O catecismo ensinado, na escola, pelo professor, mas facultativamente aos alunos que concorrerem a essa parte do curso. 3.ª A religião excluída do programa escolar, mas lecionada, no edifício da escola, pelos ministros dos diferentes cultos, aos alunos que o quiserem. 4.ª A instrução religiosa excluída do programa escolar e do edifício escolar (BARBOSA apud MACHADO, 2010, p. 91).

E o mesmo Rui Barbosa compreendia a laicidade de um modo a não coibir a presença do Ensino Religioso no espaço escolar. Afirmava que ele (o Ensino Religioso) não competia à escola enquanto disciplina, mas que ela (a escola) "abre as portas da sua casa, sem detrimento do horário escolar, ao Ensino Religioso, ministrado pelos representantes de cada confissão" (BARBOSA apud RUEDELL, 2010, p. 20). Porém, para tantos outros a ideia de manter a presença da *instrução religiosa* no espaço escolar, independente da maneira que fosse aplicada, seria um ataque à laicidade educacional. "Outros líderes republicanos, achegados à prática laicista francesa, baniam o Ensino Religioso da legislação e vedavam sua prática na escola oficial" (RUEDELL, *idem*).

Tendo sua presença garantida por meio de ministros delegados por suas respectivas instituições de fé – de modo especial os da Igreja Católica, majoritária no país –, o Ensino Religioso na escola, no entanto, não gozava do privilégio ou do *status* de disciplina que compunha o currículo escolar nesse período da Primeira República. E isso era uma constante preocupação para os entusiastas de sua permanência na escola, pois ao mesmo tempo coexistiam os defensores da plena exclusão da referida disciplina no ambiente escolar. Por isso, houve diversos movimentos para que o Ensino Religioso pudesse ser reinserido na legislação como componente previsto no currículo da escola.

1.4. Reflexão e desenvolvimento do Ensino Religioso a partir dos anos 1920

Os "gritos" dos defensores do Ensino Religioso como disciplina constante da grade de ensino tiveram forte destaque entre as décadas de 1920 e 1930, obtendo sucesso com Getúlio Vargas em seu governo provisório, que reintroduziu a disciplina na escola por meio de legislação (Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931), firmando sua presença "nos cursos primário, secundário e normal" (RUEDELL, *ibidem*, p. 24). Também encontraram apoio naqueles que perceberam certa fragilidade na formação moral dos alunos, quando da ausência do Ensino Religioso. Isso, inclusive, serviu de base para a reivindicação da disciplina presente novamente na escola por força de lei, uma vez que, na compreensão de muitos, uma educação religiosa contribuía sobremaneira na formação moral do indivíduo. Adroaldo Mesquita da Costa, pensador gaúcho que argumentou na Constituinte de 1946, por exemplo, o fez favoravelmente ao Ensino Religioso, garantindo em sua fala

(...) não haver educação sólida e verdadeira sem instrução religiosa, não haver moralidade sem religião. (...) De acordo com a orientação dos pedagogos, dignos desse nome, dos estadistas e sociólogos de mérito, afirmamos só ser possível a educação como obra essencialmente religiosa (COSTA, 1946, p. 33-34).

Ruedell atesta, no entanto, que mesmo com todo o empenho empregado por muitos para que o restabelecimento do Ensino Religioso enquanto disciplina constante da grade curricular fosse efetivado, isso não fora suficientemente decisivo para que a reivindicação em pauta fosse acolhida. E vai apontar o Concílio Vaticano II⁶ como fator preponderante na consolidação do Ensino Religioso, por meio de "um processo de adaptação à realidade escolar, fazendo da escola seu *habitat* natural" (RUEDELL, *op. cit.*, p. 27). Assim, com contribuição ativa da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) – que criou organismos internos para o debate e a reflexão acerca do Ensino Religioso escolar, tais como o GRERE (Grupo de Reflexão do Ensino Religioso) e encontros como os ENERS

_

⁶ O Concílio Vaticano II ocorreu entre os anos de 1962 e 1965, tendo sido presidido por dois papas – o papa João XXIII e o papa Paulo VI –, que tinha como meta principal refletir o papel da Igreja no mundo moderno, de modo a estabelecer um diálogo mais profícuo com a realidade contemporânea.

(Encontros Nacionais de Ensino Religioso) – que movida pelo espírito renovador que o Concílio propunha como necessidade interna (para mudanças também externas) para a Igreja Católica, muito se deliberou acerca do Ensino Religioso escolar, considerando, dentre outras coisas, a questão do pluralismo religioso presente no país – que sabiamente não foi ignorado, fazendo parte, inclusive, do novo pensamento estrutural da disciplina para sua reinserção na escola. E mais à frente (ano de 1995), surge o FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), um organismo de direito privado, que contribuiu com a organização e o direcionamento do Ensino Religioso enquanto componente curricular da Educação Básica brasileira, prevendo a diversidade religiosa e, por isso mesmo, suscitando um diálogo profícuo e mais agregador para uma realidade diferente da disciplina em sala de aula.

Cury destaca a *Teologia da Libertação* – outro movimento da Igreja Católica, surgido em fins dos anos 1960 e início dos anos 1970 – como importante no vislumbre do Ensino Religioso aplicado numa perspectiva diferente da até então experimentada no país:

(...) ao invés de utilizá-lo com a finalidade proselitista de catequizar os alunos e convertê-los para a religião católica, buscaram em reconhecimento ao então já patente *pluralismo* de concepções religiosas manifestado nas escolas oficiais (e na sociedade brasileira como um todo), conceber o ensino religioso com caráter *interconfessional*, ecumênico, de modo a formar moralmente o aluno a partir de "princípios gerais de todas as religiões" ou traçando estudos comparativos das várias tradições religiosas, denotando a necessidade de formar alunos tolerantes, cientes da legitimidade da pluralidade de manifestações religiosas existentes no Brasil (CURY apud ALMEIDA, 2009, p. 23-24).

Toda essa discussão sobre a presença do Ensino Religioso no processo ensinoaprendizagem, que perpassa a história da educação no Brasil, entre suas inserções e retiradas do currículo escolar, os levantes sonoros e escritos de seus maiores acusadores ou de seus mais proeminentes defensores, parece encontrar um momento de maior proximidade e compreensão entre todas as partes envolvidas a partir da década de 1990. Neste período, mais precisamente no ano de 1996, chega-se a um consenso no que tange ao Ensino Religioso, estabelecido como "disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" (Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – LDB – Lei 9394/96).

Todavia, lacunas estavam presentes no referido artigo, que não agradavam a todos os interessados. Na primeira redação, encontramos o seguinte:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

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

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

Tal redação apresentava algumas questões complicadas para os especialistas. A primeira era "sem ônus para os cofres públicos". Surgia, assim, a pergunta inevitável: quem arcaria, então, com as despesas? As igrejas e entidades religiosas? Dessa maneira, retornava à tona uma questão antiga, já debatida na Primeira República, sobre quem recairia a responsabilidade dos gastos para com, por exemplo, a remuneração dos professores de Ensino Religioso. E ainda havia as questões presentes nos incisos I e II: sendo um ensino na modalidade *confessional*, haveria um certo "separatismo" em sala de aula. Afinal, a diversidade religiosa é uma constante em toda a sociedade brasileira – o que, obviamente, também se reflete no espaço escolar; e sendo *interconfessional*, haveria a interferência diretamente religiosa (igrejas e entidades), que se responsabilizariam "pela elaboração do respectivo programa", que excluiria todos agentes da educação nacional.

Assim, a partir dessas controvérsias que a poucos agradavam, surge a Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997, que altera o Artigo 33 da LDB, e lhe concede nova redação:

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.

Vale lembrar que tais mudanças legais se concretizaram a partir de muito debate e reflexão sobre a importância do Ensino Religioso na grade curricular das escolas, que se constituíram mediante o protagonismo dos defensores da disciplina supracitada e de seus opositores, destacando ainda a relevância que os Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENERs) e o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) tiveram e imprimiram em todo o processo, pois o mediaram de modo responsável e democrático. Destaca-se também o papel que a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados Federais, em nome de seu relator, Deputado Roque Zimmermann, desempenhou durante o processo e todo o desenvolvimento que culminou com a consolidação da referida lei.

E ainda considerando o artigo em pauta, é importante ressaltar uma outra lacuna que a legitimação do Ensino Religioso no processo ensino-aprendizagem não conseguiu preencher e que perturba uma grande quantidade de especialistas, que se expressa no parágrafo primeiro: "Os sistemas de ensino (...) estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores", questão que trataremos mais à frente.

1.5. Legitimação do Ensino Religioso e mudança de paradigma

O Ensino Religioso tem sido motivo de polêmica desde que se tornou disciplina obrigatória constante da matriz curricular da educação básica no Brasil. A funcionalidade nacional do Estado laico contribuiu para que diversos segmentos sociais, estudiosos e educadores se posicionassem contra a implantação da disciplina em caráter permanente no currículo educacional do país. No entanto, a previsibilidade da presença dessa disciplina como parte integrante do processo educacional básico na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu Artigo 33º sofre alteração por meio da Lei 9475/978, que muda a sua perspectiva no campo confessional. Com a nova redação, muda-se também o panorama do Ensino Religioso que não mais pode ser direcionado a uma tradição religiosa específica, mas deve ser pensado e aplicado a partir do "respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo" (Lei 9475/97).

A alteração na redação da Lei, no entanto, não foi suficiente para que toda a controvérsia gerada por este assunto pudesse ser definitivamente encerrada. Mesmo sendo clara (a Lei) em relação às questões culturais, sociológicas e fenomenológicas das religiões no Brasil, muitos movimentos insistem em apontar o Ensino Religioso nas escolas como algo que fere a legislação brasileira, amparando-se no pressuposto de o Estado ser laico. No entanto, ressaltamos que o Ensino Religioso é componente curricular para a formação humana do cidadão, sendo dever do Estado fomentá-lo e também de disponibilizar recursos para que seja oferecido na Educação Básica.

Sendo assim, a modificação da Lei, formalizada em sua nova redação, denota que o Ensino Religioso seja fixado nas escolas como matéria dotada de valor científico inserida em seus projetos pedagógicos. Ou seja, o Ensino Religioso deve ser encarado – bem como ministrado – como qualquer outra área do saber, não podendo ser depreciada em detrimento a nenhuma outra disciplina, sendo coibido aos seus profissionais e especialistas, contudo, o uso da mesma para promover proselitismo ou qualquer tipo de supervalorização de determinada tradição (religiosa) que a qualifique como superior ou que venha sobrepujá-la em relação às demais.

⁷Entendemos por "obrigatória" a oferta da referida disciplina nas diversas escolas da rede pública do país, já que sua *matrícula é facultativa* (Cf. Lei de Diretrizes e Bases – LDB – Lei n° 9394/96, Art. 33°).

⁸ Lei n° 9475, de 22 de julho de 1997. A Lei prevê nova redação ao Art. 33° da LDB.

Aliás, o amparo legal que assegura a sua presença na escola se estabelece pela perspectiva do conhecimento religioso, a partir de seus conceitos e dos impactos sociais e históricos que esse conhecimento solidificou na trajetória da vida humana ao longo dos séculos, e dos quais não se é possível ignorar ou desprezar enquanto princípio social da humanidade:

O sentido da lei está em garantir que a escola de ensino fundamental oportunize aos alunos o acesso ao conhecimento religioso. Não é de seu interesse fazer com que a escola garanta aos estudantes o acesso às formas institucionalizadas de religião – isto é competência das próprias igrejas e crenças religiosas. À escola compete garantir o acesso ao conhecimento religioso, a seus componentes epistemológicos, sociológicos e históricos. Pode, naturalmente, servir-se do fenômeno religioso e de sua diversidade, sem, contudo, erigir uma ou outra forma de religiosidade em objeto de aprendizagem escolar (ZIMMERMANN, 1998).

E apesar de tantas observações que corroboram o entendimento da dinâmica interdisciplinar inerente ao Ensino Religioso enquanto disciplina que pauta pela formação humana, há aqueles que não a observam com bons olhos. E aqui não nos referimos especificamente aos ateus e agnósticos, mas a tantos outros – religiosos ou não – que enxergam o Ensino Religioso como disciplina desnecessária no currículo da Educação Básica. E mais do que desnecessária, muitos compreendem como uma afronta a sua presença na escola, sobretudo de forma legitimada. Mas vale destacar também que muitos dos posicionamentos contrários devem-se à maneira como esse ensino chega à escola: embora tenha sido habilitada a presença da disciplina, não se regulamentou a formação daqueles que a ministram em sala de aula. E dentre alguns pensamentos que consideram indevida a presença do Ensino Religioso no processo ensino-aprendizagem, destacamos os dois principais processos que motivam a muitos a condená-la tão veementemente: a laicidade e a secularização.

1.6. Laicidade e secularização

Muitos dos empecilhos existentes no mundo contemporâneo relacionados às ideias contrárias à presença do Ensino Religioso constante no currículo escolar se estabelecem por conta dos processos de laicização e secularização das sociedades democráticas. E apesar de muitos se basearem no princípio de um ou de outro – ou de ambos –, vale ressaltar que estes apresentam conceitos e definições diferentes, tendo, inclusive, origens e perspectivas distintas entre si. O termo "laicidade" é o que prevalece, por exemplo, na França, ao passo que a ideia de "secularização" mais se aplica no mundo anglo-saxão (BOBINEAU; TANK-STORPER, 2011, p.51).

E como se percebe pela consideração anterior, apesar dos termos "laicização" e "secularização" se correlacionarem, eles distinguem-se em perspectivas conceituais. A ideia de laicidade se aplica no âmbito político, onde não se beneficia peculiarmente nenhuma denominação religiosa. Daí o princípio do "Estado laico", que não privilegiando nenhuma confissão religiosa, assegura, no entanto, a espontânea manifestação de todas elas. Por outro lado, a secularização, basicamente, consiste no processo de constante diminuição da "importância" do religioso perante as transformações de ordem social a que os indivíduos passam e estão sujeitos no decurso da vida em sociedade.

Na perspectiva do processo de laicização, Bobineau e Tank-Storper (2011) nos apontam quatro maneiras de relacionamento pautadas em princípios democráticos entre Estado e religião. São elas: a "laicidade ideológica" (presente na França), a "laicidade estatal" (firmada nos Estados Unidos), a "laicidade em parceria" (observada na Alemanha) e a "laicidade jurídica" (existente em Israel).

A primeira é chamada de "laicidade ideológica", conhecida também como *laicidade à francesa*, onde o processo se manifesta como um projeto "alternativo às religiões". Surge especialmente a partir da Revolução Francesa, com uma postura anticlerical, pautando-se na defesa do livre-pensamento e na separação sem precedentes entre Estado e religião.

A segunda, pautada no princípio laico estadunidense, é conhecida como "laicidade estatal". E embora estabeleça uma separação entre as instituições públicas e as instituições religiosas (laicidade de Estado), não separa os "valores morais e religiosos da vida

política" (LAUNAY, 1990, p. 196). Esta, ainda, preconiza o pluralismo religioso e a liberdade de credo.

O terceiro tipo de relação entre Estado e religião é chamado por Bobineau e Tank-Storper de "laicidade em parceria", onde se expressam relações de proximidade e cooperação entre os poderes públicos e as Igrejas, modelo esse presente e observado na Alemanha. Vale ressaltar que, constitucionalmente, as instituições religiosas são reconhecidas na Alemanha como "corporações de direito público".

E o quarto modelo de laicidade é qualificado por Bobineau e Storper como "laicidade jurídica", como se apresenta em Israel. A partir dessa perspectiva de laicidade, percebem-se questões paradoxais nas relações entre o poder político israelense (nosso exemplo) e as instituições religiosas. Apesar de não prever uma religião oficial – o judaísmo não é religião de Estado – o Estado de Israel não se apresenta indiferente às questões religiosas. Os feriados nacionais são alicerçados na *Torá*, porém são assegurados pelo Estado os feriados religiosos de outras expressões de fé (de modo particular aos cristãos e aos muçulmanos). Isso evidencia que essa laicidade não se apresenta de maneira indiferente, mas com apreço e reconhecimento público do pluralismo religioso (BOBINEAU; TANK-STORPER, *ibidem*, p. 52).

O termo "secularização" passou por algumas transformações ao longo dos tempos, de modo a progredir conceitualmente tanto no âmbito jurídico-político quanto no filosófico-ideológico. Entretanto, alguns detalhes ainda não encontram consonância na opinião de estudiosos sobre o assunto. Muitos se empenham em defini-lo, apontando características que lhe são peculiares a partir de alguns pontos de vista com pequenas distinções entre si. E o ponto de encontro entre as diferentes opiniões dá-se no fato de a secularização se estabelecer como o declínio da hegemonia da religião sobre a sociedade em geral.

De acordo com Santos (2013), a ideia de secularização na reflexão da sociologia contemporânea apresenta três perspectivas diferentes:

- 1ª) A decadência das práticas religiosas e suas crenças no seio das sociedades modernas, vista como parte da progressão da vida humana;
- 2ª) A secularização enquanto "privatização da religião", ou seja, colocando a religião na esfera do privado, separando-a do espaço público;

3^a) A esfera secular⁹ livre do poder emanado das instituições religiosas (SANTOS, 2013, p. 218).

Para Junqueira e Teófilo (2012), a significação do processo de secularização dependerá, na verdade, de quem estiver realizando sua definição, a partir do seu posicionamento pessoal acerca de algumas questões ligadas à religiosidade, à religião, à visão de mundo etc. Como exemplo, apontam quatro grupos e seus posicionamentos sobre secularização:

Para aqueles que consideram a religião como forma de alienação, o processo de secularização é tido como sinônimo de libertação. Para outros que consideram a religião como valor intrínseco do homem, a secularização é um processo de dessacralização dos valores ético-religiosos que resultou em guerras e destruições. Há ainda outro grupo que considera a secularização um processo unilinear e irreversível, que resultou na libertação da fé cristã, tirando-a do domínio institucional. E um quarto grupo que considera a possibilidade de reversibilidade da secularização, defende a persistência do sagrado apesar do avanço técnico-racional que termina por instigar as pessoas a buscarem respostas para o invisível e supramundano (JUNQUEIRA; TEÓFILO, 2012, p. 84).

De modo geral, com o processo de secularização, a religião deixa de infligir os seus valores e as suas normas como verdades absolutas a serem abraçadas pela sociedade. De fato, a sociedade cria uma autonomia em relação às instituições religiosas, não mais sucumbindo ao seu domínio; não mais recebendo delas seu direcionamento e orientação por meio da imposição de seus dogmas e seus princípios morais e de fé. Constata-se, assim, uma espécie de debilidade contínua da religião perante o decurso de modernidade das sociedades.

Percebemos que tanto a laicidade quanto a secularização não encontram entre os teóricos uma definição uniforme, cabendo à individualização e à liberdade de pensamento, à visão de mundo do indivíduo ou à concepção político-ideológica de determinadas culturas a sua conceituação mais elaborada. Todavia, tanto uma quanto outra trazem traços

_

⁹ Entendendo "esfera secular" como o Estado, a Economia, a Ciência.

de base comum, que não se deixam confundir entre si. Apresentam, ainda em comum, o claro entendimento da separação entre Estado e religião e a diminuição da influência que esta carrega sobre a sociedade moderna.

E apesar desses posicionamentos e/ou processos sociológicos tão fortemente difundidos no mundo moderno (ou pós-moderno), consideramos que o Ensino Religioso não fere o princípio democrático da laicização e da secularização, pois ele deve ser um norteador da progressão histórica, social e filosófica da humanidade. A partir de então, deve apresentar as implicações geradas pela religiosidade humana, bem como sua contribuição na configuração da sociedade contemporânea por meio da investigação do fenômeno religioso ao longo dos tempos.

2. O princípio epistemológico da interdisciplinaridade e a questão do Ensino Religioso

Nos últimos anos, os corredores acadêmicos – sobretudo nos espaços intelectuais das ciências humanas – têm sido palco de uma discussão em torno de uma palavra, cujo eco tem se estabelecido de maneira bastante vigorosa também nas pesquisas educacionais e nos espaços escolares como um todo, carregando em si um senso de credulidade bem intenso, capaz de mobilizar um grande número de pesquisadores que a apontam como o meio atualmente mais precioso de se estabelecer uma pesquisa mais abrangente, integradora e satisfatória, especialmente para as inquietações das ciências humanas. Tratase da *interdisciplinaridade*, a partir de sua proposta, seu conceito (ainda não plenamente concluído) e seus desdobramentos para a viabilidade desse foco investigativo.

Neste capítulo, desenvolvemos a conceituação de interdisciplinaridade de acordo com o pensamento contemporâneo de diversos pesquisadores renomados no assunto, como Mafalda Francischett, Olga Pombo, Moacir Gadotti, Hildo Japiassu, Juares Thiesen, Heloísa Lück, Antônio Joaquim Severino e Jeanete de Sá, estabelecendo algumas diferenciações que geram confusão – sobretudo no ambiente escolar – entre a matéria em pauta e outras denominadas "multidisciplinaridade" e "pluridisciplinaridade". Também investigaremos o Ensino Religioso enquanto disciplina propícia para a prática interdisciplinar e sua relação com outras áreas, apresentando algumas perspectivas práticas no processo ensino-aprendizagem.

Ainda abordaremos as características e fundamentações socioculturais que corroboram a religiosidade como algo inerente do ser, que contribuem na justificação de sua sistematização para que, em colaboração com outras disciplinas, apresente-se na constituição curricular da educação básica do sistema educacional brasileiro. Ademais, apresentaremos também a questão da diversidade presente no espaço escolar (inclusive a religiosa) e como considerar o Ensino Religioso em sua grade sem que isso interfira na individualidade do ser e de que modo também não compromete o princípio constitucional do Estado laico.

2.1. O conceito de interdisciplinaridade

A palavra "interdisciplinaridade" tem se tornado bastante comum em ambientes acadêmicos e nas instituições educacionais como um todo. Fala-se em projetos interdisciplinares, em aulas calcadas em princípios interdisciplinares, em cursos que prezam por uma formação interdisciplinar, em profissionais que trabalham numa perspectiva de interdisciplinaridade... Aparentemente, está na "moda" utilizar-se do termo em questão para qualificar e dar peso a qualquer trabalho desenvolvido nas escolas e nas universidades. Contudo, ao mesmo tempo em que se percebe tanto entusiasmo e empenho na elaboração de atividades que carregam esse título, nota-se também pouca preocupação em compreender o que ele realmente representa. Apesar de uma certa popularização do termo nas instituições de pesquisa e ensino, parece não haver um esforço necessário para uma melhor compreensão acerca do seu significado. Tudo o que envolve duas ou mais áreas é considerado, por vezes, como atividades interdisciplinares.

A falta de uma maior atenção a questões conceituais tem levado muitos projetos de pesquisa e educacionais a uma verdadeira confusão terminológica, onde a *multidisciplinaridade* e a *pluridisciplinaridade*¹⁰, por exemplo, confundem-se em não raras vezes com o conceito de "interdisciplinaridade": uma atividade escolar elaborada por dois professores de diferentes áreas; um seminário apresentado por indivíduos de formações distintas; uma avaliação integrada com questões de várias disciplinas etc. Em muitas das vezes, todos esses trabalhos sem manter uma relação entre si, um objetivo em comum. Assim, muitas dessas investidas que pautam por um trabalho que envolva disciplinas diferentes, são caracterizadas como interdisciplinares de modo equivocado. E isso geralmente acontece por falta de um conhecimento mais apurado sobre o assunto, principalmente se considerarmos que a ideia da interdisciplinaridade apresenta um grau de complexidade um pouco maior, porque ainda não encontra uma definição "uníssona", ou ainda esgotada, por parte de seus estudiosos. Ou seja, além da palavra "interdisciplinar" ter se tornado um tanto comum – embora prestigiada – nos círculos das ciências humanas e na

¹⁰ Francischett (2005, p. 3) apresenta a *multidisciplinaridade* como um grupo de disciplinas, mas sem relação entre si; e a *pluridisciplinaridade* é caracterizada pela justaposição de diversas áreas, que mantêm certa interligação. Ambas se diferenciam da *interdisciplinaridade*, porque esta se constitui de uma porção de disciplinas conexas e com objetivos comuns, havendo veemente troca entre especialistas.

educação, falta-lhe, no entanto, uma epistemologia mais concorde entre aqueles que se dedicam ao estudo.

Basicamente, o processo interdisciplinar caracteriza-se pelo diálogo, troca e a contribuição estabelecida entre as várias áreas do saber. Olga Pombo define como "qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum" (POMBO, 1993, p. 13). O princípio é o de se considerar o conhecimento individual das diversas disciplinas, com suas particularidades e visões específicas, para que ao se encontrar com outras (disciplinas), que apresentarão distintas ideias a respeito de um objeto comum, possibilitem um diálogo integrador e uma permuta de conhecimentos que resulte numa pesquisa mais abrangente, mais completa. E sendo a interdisciplinaridade um pensamento calcado por esse processo de interação e permuta estabelecido pelas diversas ciências (disciplinas), seu alcance e aplicabilidade prática encontram-se, ainda, em pleno desenvolvimento – uma vez que, para alguns teóricos, uma fórmula perfeita da interdisciplinaridade acabaria por transformá-la em mais uma disciplina fragmentada.

A fragmentação das ciências, ocasionada pelo pensamento positivista do século XIX, foi o principal motivador ao crescimento e à propagação epistemológica do ideal interdisciplinar (GADOTTI, 1999, p. 1). Ou seja, se por um lado encontramos certa dificuldade para uma unidade conceitual sobre o princípio interdisciplinar – devido a fazer parte de um processo ainda em construção -, o mesmo não ocorre quando questionamos o motivo de seu surgimento. A fragmentação das ciências, preconizada e estabelecida no século XIX pelos princípios positivistas, é o elo comum que justifica toda pesquisa interdisciplinar e uma fala comum por parte dos teóricos. Com o positivismo veio a ideia de que o único modelo de conhecimento verdadeiro é o conhecimento científico; com a interdisciplinaridade, a reflexão de que é importante superar a fragmentação causada por aquele, e que ela (a interdisciplinaridade) é "um dos objetos essenciais da reflexão de todos quantos veem na fragmentação das disciplinas científicas um esfacelamento dos horizontes do saber" (JAPIASSU, 1976, p. 42). Isso significa que se pudermos apresentar ao menos um consenso a respeito da finalidade do processo interdisciplinar, ele se estabelece exatamente para superar a visão de fragmentação dos processos de produção e socialização do conhecimento gerada pelo positivismo no mundo moderno (THIESEN, 2007, p. 88).

Segundo Heloísa Lück, a perspectiva interdisciplinar e do ensino em conjunto são indispensáveis para o aperfeiçoamento do processo educacional, haja vista a fragilidade e insuficiência perceptíveis da construção do conhecimento gerados a partir da visão "disciplinar" (fragmentadora). Devem-se observar como primícias do processo interdisciplinar "a cultura vigente e a sua transformação". E deve também, nesse ínterim, considerando "a elaboração globalizadora do conhecimento" na escola, o corpo docente estabelecer o debate e a integração não deixando de promover suas considerações pessoais acerca do processo de construção do conhecimento (LÜCK, 1994, p. 33-34). De acordo com Antônio Joaquim Severino, é preciso reavaliar aquilo que nos foi herdado da concepção positivista sem, porém, sobrepujar o "saber genérico" em detrimento ao saber especializado:

(...) o que se busca é a substituição de uma Ciência fragmentada por uma Ciência unificada, ou melhor, pleiteia-se por uma concepção unitária contra uma concepção fragmentária do Saber científico, o que repercutirá de igual modo nas concepções de ensino, da pesquisa e da extensão (SEVERINO, 2010, p. 15-16).

Apesar da ideia de que a interdisciplinaridade precisa romper com o conceito de fragmentação do saber, alguns estudiosos vão apontar que, curiosamente, o trabalho interdisciplinar acabou por enveredar por esse caminho, tornando-se também um trabalho especializado naquilo a que se propõe realizar. É o que aconteceu, por exemplo, com os projetos educacionais, onde a interdisciplinaridade parte de alguns princípios próprios para a sua aplicabilidade. Dentre elas, podemos destacar a noção de tempo, a crença no indivíduo como aquele que aprende, a totalidade do conhecimento e o projeto de vida do indivíduo (GADOTTI, *idem*, p. 2).

A noção de tempo se caracteriza pela percepção de que não existe tempo definido para a aprendizagem. O aluno está constantemente aprendendo, inclusive fora do ambiente escolar. A crença no indivíduo como aquele que aprende se estabelece pela ideia de que o ensino precisa acontecer através de uma relação direta do indivíduo com o saber, de modo que seja oferecido um ensino "ao indivíduo e não a um coletivo amorfo" (GADOTTI,

ibidem). A totalidade do conhecimento dá-se pelas partes, mas não apenas pela soma destas: há muito mais nesse processo do que uma simples adição, considerando que ele se processa de maneira individual. O projeto de vida do indivíduo é importante no processo de aquisição do conhecimento quando aquilo que se é ensinado está contido nesse projeto, pois a aprendizagem se realiza mais plenamente quando há uma conexão racional e emocional do indivíduo com o objeto de estudo.

Neste ponto, o princípio da interdisciplinaridade precisa ser capaz de promover uma conexão segura e consistente entre a teoria e a prática. O papel do professor se destaca nesse princípio relacional a partir da perspectiva de que se produza um conhecimento verdadeiramente proveitoso, útil, onde o conteúdo aplicado esteja em sintonia com a realidade social da escola (LÜCK, *idem*, p. 34). No entanto, a disparidade existente entre teoria e prática evidencia-se, particularmente, em termos históricos, por conta do aspecto fragmentário presente no contexto educacional. Destaca-se nesse processo um real rompimento entre o discurso teórico e a verdadeira prática dos agentes. Ora, o comprometimento dos agentes envolvidos nesse processo de afastamento entre teoria e prática é sobremaneira intenso, uma vez que torna a sua atuação improdutiva, pois apresenta inconsistências entre seu discurso teórico e o seu discurso prático.

A partir de uma pressuposta caracterização do princípio interdisciplinar, Mafalda Nesi Francischett define a interdisciplinaridade como "um grupo de disciplinas conexas e com objetivos comuns" (FRANCISCHETT, 2005, p. 2). Para a autora, uma disciplina (ou área) seria responsável por coordenar a pesquisa e definir sua finalidade, contribuindo para tal uma valorosa troca e interação de vários especialistas. Isso mostra que o princípio interdisciplinar é agregador e pauta pela construção do conhecimento, prezando sobremaneira pelo que cada disciplina e/ou ciência tem a oferecer. Assim, tendo como ponto de partida um objeto apontado por uma ciência específica – responsável por reunir o conjunto de ciências a participarem do processo investigativo e a delimitar o foco da pesquisa –, as diversas disciplinas moldam o caminho percorrido pela investigação com suas contribuições próprias, de modo a oferecerem um resultado mais consistente, completo e abrangente, caracterizado pela sintonia estabelecida entre as disciplinas envolvidas, tendo como grande regente a ciência ou área responsável por aglutinar as diversas áreas do saber e por apontar seu ponto de convergência.

Um aspecto a ser observado nessa busca pela interdisciplinaridade enquanto um processo de troca entre as diversas áreas do saber, onde interagem entre si numa pretensa

formação do conhecimento de modo mais pleno e enriquecedor, é a relação que existe entre unidade e multiplicidade. De fato, essa discussão é antiga e nos remete a Parmênides, quando problematiza essa relação em seu diálogo platônico com Sócrates e Zenão (PLATÃO). Ou seja, não se trata de uma problemática nova; todavia, hoje se faz necessária a busca de uma convivência entre elas, sem, no entanto, permitir que se configurem marcas presentes de supremacia para esta ou aquela, de modo a oferecerem uma harmonia mais sólida entre ambas:

Mas o que é novo hoje é o modo de enfocar essa relação, no sentido de que não se pretende mais que uma polaridade predomine, diluindo a outra e nem mesmo que ocorra um equilíbrio, por assim dizer, instável entre ambas. O que se coloca hoje é a necessária convivialidade das duas perspectivas, de modo que poderíamos reafirmar, com um sentido novo mas parafraseando os metafísicos clássicos, que o ser é uno e múltiplo ao mesmo tempo (SEVERINO, 1995, p. 160).

Por isso é importante ressaltar que a progressão da pesquisa interdisciplinar e sua incessante pretensão de se estabelecer no campo da pesquisa e do ensino não devem ser caracterizadas como uma espécie de negação à Ciência, mas como uma maneira de questioná-la, sobretudo acerca de seus métodos (dimensão quantitativa e visão realista-objetivista) e seu alcance prático diante das questões e das indagações de cunho social. Para Jeanete de Sá, é preciso repensar a Ciência de modo que se estabeleça "um modelo alternativo de currículo, não mais assentado em bases mecanicistas ou em matérias isoladas, mas num desenho modular integrativo (SÁ, 2010, p. 50).

2.2. Interdisciplinaridade no Ensino Religioso

Se todo esse pensamento de diálogo e troca de conhecimentos entre as diversas disciplinas, que visam à construção do saber de maneira mais sólida e profunda, caracterizam o princípio da interdisciplinaridade, aferimos ao Ensino Religioso essa condição *sine qua non*, que acreditamos carregar em essência. Em primeiro lugar, queremos observar a sua previsão legal, a partir da Lei 9475/97, que dá nova redação ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 9394/96), assegurando "o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo". Isso significa que há uma mudança no panorama curricular da disciplina, sobretudo na perspectiva confessional, onde não se pode mais privilegiar esta ou aquela realidade de fé; assim, abre-se à possibilidade do reconhecimento (e conhecimento) de outras culturas religiosas como colaboradoras no processo de construção da sociedade, sua história, particularidades, pensamentos acerca do mundo, suas filosofias, relação com a ciência e seus pontos de interseção com outras religiosidades.

Em segundo, ainda observando a lei supracitada, queremos considerar o outro trecho que atesta o Ensino Religioso como "parte integrante da formação básica do cidadão": ela assegura à disciplina a sua presença na escola como matéria dotada de valor científico, inserida em seus projetos pedagógicos (FILHO, 2013, p. 14), o que significa que não deverá ser vilipendiada pelas demais disciplinas e/ou professores, pois pertence ao currículo de forma legitimada, pautando pela formação humana do indivíduo no processo ensino-aprendizagem.

Um terceiro ponto a ser considerado é a relação direta que o Ensino Religioso estabelece com outras áreas, quando da perspectiva da investigação do fenômeno religioso. Ora, compreender as manifestações religiosas que nos circundam requer não só um olhar atento ao desenvolvimento fenomenológico das religiões¹¹ de forma isolada, mas a partir da contribuição consistente que outras disciplinas têm sobre as implicações da religiosidade na sociedade como um todo. A história e a sociologia nos mostram bem os processos por que os povos passaram, a partir de suas concepções religiosas, para reconhecermos diversas realidades sociais a que muitos se inserem no mundo moderno

_

¹¹ De acordo com Oro, o fenômeno religioso se estabelece pelo estudo da "religião como linguagem e como relação entre as pessoas que creem: a linguagem que expressa a experiência religiosa e as relações sociais a ela relacionadas" (Cf. ORO, 2013, p. 16).

(vide o Estado Islâmico e seu impacto nos dias atuais; a eterna disputa territorial entre Israel e a Palestina; o espírito do capitalismo nos países de origem protestante; a Teologia da Libertação e sua projeção na América Latina etc.). E percebemos que nenhum desses exemplos supracitados se sustenta sem a presença da geografia para nos situar no espaço e no tempo. E em parceria com a biologia, em um mundo que clama por preservação e se aterroriza com desastres naturais, encontramos respostas para ciclos naturais e conhecimentos sobre ciclos de colheita e sua relação com festivais religiosos. Vemos, ainda, as leis que surgem a partir de princípios religiosos – como nos mostra a teologia – ou a forte presença de recursos literários na composição dos livros sagrados... Parece não se esgotar a gama de possibilidades que um trabalho pautado na troca e interação entre as diversas áreas oferece àquele que vê no Ensino Religioso uma concretização da construção do conhecimento pautado nos princípios da interdisciplinaridade.

A partir desta perspectiva, é importante chamar a atenção para as questões que envolvem o Ensino Religioso em sua dimensão essencialmente interdisciplinar. O Ensino Religioso é uma disciplina que naturalmente dialoga com outros ramos do saber. Sem muito esforço, é possível relacioná-lo à história, à sociologia, à literatura e à pedagogia. De uma maneira mais abrangente, é possível interligá-la também à geografia e, de modo inteligente e ousado, à biologia. Via de regra, é excessivamente comum associá-lo à teologia – que também tem seu lugar e importância garantidos no bojo interdisciplinar da área. No entanto, costuma-se reduzi-lo a esta, de maneira única, exclusiva – o que não colabora com uma proposta de ensino calcado na interdisciplinaridade.

2.2.1. A relação do Ensino Religioso com outras áreas

De acordo com o professor Ricardo da Costa, a história consiste em "conhecer e compreender o passado da humanidade" para que possamos entender "o desenvolvimento das sociedades" e seus valores (COSTA, 2008, p. 55, 58). Por essa razão, é indispensável ao professor de Ensino Religioso abraçar a história para explicar sobre o fenômeno religioso e seus desdobramentos ao longo dos tempos. Através dela, os alunos poderão conhecer mais a respeito das religiões, suas implicações e impactos durante a trajetória humana, de modo especial em um diálogo direto com a sociologia, que permitirá aos

alunos uma melhor compreensão acerca do comportamento humano (e de alguns povos em particular), a partir da forte presença da religiosidade nas mais diversas manifestações sociais.

Muitos autores utilizaram-se de recursos literários para a composição de livros sagrados, tais como os diversos gêneros narrativos (epopeia, tragédia, romance etc.), provérbios, parábolas, figuras de linguagem, dentre tantos outros. Isso se torna muito nítido, por exemplo, a partir da composição do *Tanakh* judeu (Torah, Nevi'im e Ketuvim) e dos *Evangelhos* cristãos; do *Corão* islâmico e do *Vedas* hindu (MARTINS, 2011, p. 20-23). Isso sem contar que a própria composição destes e de outros livros sagrados já representam a literatura de um povo. Logo, é pleonástico afirmar a importância da literatura como aliada do professor de Ensino Religioso no processo ensino-aprendizagem.

A geografia contribui potencialmente com o Ensino Religioso para situar os diversos povos no espaço e no tempo. Desde as condições climáticas por que passaram determinadas civilizações; os processos migratórios (êxodo); os fenômenos naturais próprios de uma região e sua ligação com ciclos de colheita e seus "festivais" religiosos... à localização desses povos em um plano global: são informações preciosas que caracterizam um suporte para o professor de Ensino Religioso que abraça essa metodologia interdisciplinar em suas aulas e em toda a sua prática pedagógica. E ainda, com os conhecimentos advindos da biologia, é possível estabelecer um diálogo com a teologia, sobretudo quando se fala da criação do mundo, onde suas ideias podem complementar-se — ao invés de se contradizerem — destacando mais uma vez os contextos literários a que alguns relatos religiosos contidos em seus livros sagrados estão subordinados, demonstrando dessa maneira, em mais um exemplo a ser apresentado, a possibilidade de se realizarem leituras diferentes que apontam para uma mesma realidade possível.

Como podemos perceber, não há barreiras para uma abordagem interdisciplinar na perspectiva do Ensino Religioso presente na grade curricular das escolas, haja vista que a disciplina carrega no próprio nome um princípio de interdisciplinaridade (Ensino = Pedagogia + Religioso = Ciências da Religião, Teologia). Portanto, compreendemos que o princípio interdisciplinar faz parte do Ensino Religioso em sua essência, o que propicia uma dinâmica dialógica mais fundamentada para se discutir acerca do fenômeno religioso.

2.3. Fundamentação sociocultural do Ensino Religioso

A história e a sociologia nos ensinam, a partir de pressupostos epistemológicos, que o homem desde sempre é um ser plenamente ligado ao sagrado. A religiosidade está de tal forma ligada ao homem que é impossível dissociá-los em qualquer nível de análise. Isso se deve ao fato de a religião ser comprovadamente designada como o fundamento de todo princípio social em toda a história da humanidade; a origem intrínseca de todos os fenômenos sociais. "Dela saíram, por sucessivas transformações, todas as outras manifestações da atividade coletiva, direito, moral, arte, ciências, formas políticas etc. No começo tudo é religioso". (DURKHEIM apud BOBINEAU; TANK-STORPER, 2011, p. 18). Para Weber, muito mais do que um sistema de crenças, as religiões compreendem "sistemas de regulamentação da vida" (WEBER apud BOBINEAU; TANK-STORPER, 2011, p. 18).

A experiência e a intimidade do homem com o sagrado, com a religiosidade, estiveram sempre presentes em sua história. Não importa a nossa referência: "independente da região planetária, época ou sociedade, sempre encontramos manifestações de uma busca de relacionamento com forças misteriosas e poderosas que entendemos superiores ou anteriores a nós, homens e mulheres" (SAMPAIO, 2013, p. 168). E isso sempre implicou nos pensamentos e nas atitudes humanas. Muito do comportamento humano ao longo da história deve-se a essa dinâmica de transcendência, de busca e reverência àquilo que sempre julgou "superior" a si e aos demais. E os desdobramentos que todo esse sentimento imprimiu na consciência do homem ajudaram a configurar a sociedade em que viveram e/ou vivem ainda nos dias de hoje.

Sendo a religiosidade um atributo essencial do homem enquanto ser social, não deveria ser novidade ou motivo de surpresa que essa característica peculiar humana viesse a se tornar pauta de estudos no ambiente escolar, haja vista que ele é o local propício, por excelência, para o desenvolvimento do saber e da formação do indivíduo. E seria desonesto do ponto de vista intelectual não apresentar, de forma acadêmica, o fenômeno religioso e sua contribuição na formação da sociedade, sobretudo tentando dissociá-lo da história humana. De fato, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso

(PCNER)¹², que foram desenvolvidos pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER)¹³, garantem que "o conhecimento religioso é patrimônio humano e, estando disponível, a escola 'não pode recusar-se a socializá-lo" (STRECK, 2010, p. 24).

Portanto, consideramos justa e necessária a presença do estudo relativo ao fenômeno religioso no currículo escolar, porque as experiências com o sagrado não se estabeleceram no campo social de maneira isolada, neste ou aquele indivíduo única e exclusivamente de forma singular. Mais do que isso, a experiência religiosa moldou sociedades e faz parte da história da humanidade, ora com dispositivos sociais de organicidade e progresso, ora com promoção da violência e intolerância àquilo que não a conviesse. A religião e suas diversas manifestações constituem bens e marcos culturais de toda a humanidade:

O pensamento teológico, as concepções religiosas, a religião tanto enquanto fenômeno quanto enquanto instituição, assim como as mais diferentes experiências do sagrado e suas condensações inteligíveis em argumentações, símbolos ou bens culturais, fazem parte do universo simbólico-cultural humano. Aqueles não existem fora deste, visto que emergem justamente da relação do ser humano com o mundo à sua volta, em sua tentativa incessante de organizar o mundo na perspectiva de seus valores (...). A religião (e aqui não se referindo à religião enquanto instituição, mas enquanto experiência) é a expressão máxima desse movimento e, justamente por isso, ela encontra lugar nos mais diversos bens culturais (REBLIN, 2013, p. 60-61).

Diferentemente do posicionamento de alguns teóricos e professores, a perspectiva do Ensino Religioso presente no processo ensino-aprendizagem ultrapassa o sentido da catequese e do conhecimento acerca de rituais religiosos: pretende-se levar o indivíduo a fazer uma releitura do fenômeno religioso, considerando a pluralidade existente ao seu

O FONAPER é uma associação civil, de âmbito nacional, que congrega pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso.

-

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – entidade pública federal vinculada ao Ministério da Educação – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência para a Educação.

redor, que o leve a "conviver na diversidade, compreender a dimensão religiosa humana e se desenvolver integralmente enquanto ser humano e cidadão" (SCUSSEL, 2013, p. 38).

De fato, a religião e seus desdobramentos (concepções, fenomenologia, símbolos etc.) são bens universais pertencentes à humanidade, pois surgem a partir do contato estabelecido entre o homem e o mundo que o cerca (REBLIN, 2013, p. 61). E muito do que vivenciamos, do que experimentamos, mesmo nas coisas mais simples, muitas vezes são experiências religiosas às quais nos submetemos – inconscientemente, é verdade, mas não menos interessantes e significativas – como quando assistimos a um filme (exemplo: *As Aventuras de Pi*) ou ouvimos uma música (exemplo: *Monte Castelo*)¹⁴. Assim, percebese que a religiosidade se encontra mais presente em nosso meio do que se imagina comumente.

E por estar inserido na dinâmica do processo ensino-aprendizagem, o Ensino Religioso, atualmente, encontra um ambiente muito diverso e bastante plural no que concerne à cultura e à religiosidade presente no ambiente escolar: alunos que professam diferentes credos religiosos, jovens que pertencem a inúmeras "tribos" heterogêneas entre si, indivíduos provenientes de classes sociais bem distintas, pessoas céticas e/ou despreocupadas em relação à transcendência etc. São vários os aspectos que tornam o Ensino Religioso um grande desafio para qualquer profissional da área e que requer dele (o professor) um esforço considerável para conseguir equilibrar a relação dialógica em sala de aula, de maneira a atender a essa realidade plural na escola.

Um fator apontado por Elisângela Madeira Coelho como ponto de partida para o sucesso do Ensino Religioso é o do aproveitamento "das experiências e dos conhecimentos prévios dos estudantes" (COELHO, 2013, p. 155), que trazem consigo uma vasta e rica combinação de saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Partindo dessa troca, os alunos começam a abordar questões não somente de cunho religioso, mas que se interligam nessa perspectiva do debate e elevam sobremaneira a discussão, envolvendo aspectos sociais, filosóficos, políticos, econômicos... construindo, dessa maneira, uma verdadeira interdisciplinaridade no espaço escolar:

(...) vão explicitando seu nível de consciência da realidade, no qual estão implicitados vários temas. Vão referindo-se a outros aspectos

-

¹⁴O professor Júlio Cézar Adam chama essa experiência de "religião vivida", onde materiais religiosos perpassam o cotidiano através de conteúdos midiáticos e culturais. Cf. ADAM, Júlio Cézar. *Religião vivida na mídia como subsídio para o Ensino Religioso*. In: BRANDENBURG et al, *op. cit.*, 2013, p. 78.

da realidade, que começa a ser descoberta em uma visão crescentemente crítica. Aspectos que envolvem também outros tantos temas (FREIRE, 2013, p. 165).

Considerando não só o pluralismo religioso, mas também o multiculturalismo em sua forma mais plena, evidencia-se cada vez mais a importância da escola como uma das principais responsáveis por essa integralização da diversidade social. E se é agregadora das diferenças, precisa também ser promotora de um ambiente saudável e do respeito a essa diversidade. E o Ensino Religioso deve se apropriar dessas prerrogativas exatamente para trabalhá-las em sala de aula, pois a partir delas "será possível superar atitudes de intolerância em relação às diferenças culturais" (COELHO, *Idem*, p. 156).

2.4. O fenômeno religioso na perspectiva curricular

Sendo a religião parte integrante da vida humana, ela não mais poderia estar "presa" a essa ou àquela instituição religiosa. Assim, essa sistematização da religiosidade estabelece a necessidade de projetar um novo significado para o fenômeno religioso quando se depara com a realidade do processo ensino-aprendizagem. O professor de Ensino Religioso não adota (ou não deve adotar) uma postura sacerdotal em sala de aula, mas a condição de mediador para uma compreensão e melhor percepção do fato religioso, como observa João Décio Passos:

(A escola deve) fornecer elementos que favoreçam o discernimento do fato religioso por parte dos estudantes. A presença ativa da religião na sociedade e, consequentemente, na vida pessoal do cidadão em formação exige da escola uma palavra qualificada sobre essa questão, no sentido de oferecer informações corretas e abrangentes sobre as tradições religiosas, apresentar ângulos de visão do fato religioso, superando endogenias e proselitismos religiosos e culturais e, ao mesmo tempo, despertar nos estudantes

o espírito de curiosidade sobre esse objeto. As tradições religiosas costumam apresentar-se como um campo de verdade constituída. O estudo delas poderá lançar os germes para opções religiosas críticas e maduras (PASSOS, 2007, p. 105-106).

Importante ressaltar que um desafio a mais para o professor de Ensino Religioso é lidar com as questões religiosas quando com alunos de princípios agnósticos e ateus. Isso não se consolida pela pura e simples condição cética que apresentam, mas pela depreciação emanada por muitos destes em relação a tudo que se apresente relacionado a religião. Dado o caráter democrático que se espera empenhar no espaço educacional, não se pode ignorar a existência de alunos com tais filosofias de vida em sala de aula. O ceticismo hoje se faz presente em vários âmbitos sociais, e na escola não seria diferente. É verdade que mesmo pessoas religiosas, por vezes, contestam a presença do Ensino Religioso na escola. Todavia, compreende-se que tudo é questão de perspectiva e meios de abordagem. Se partirmos da ideia de que o estudo do Ensino Religioso não pode ser pautado no proselitismo e na defesa incontestável e sem precedentes de determinada expressão particular de fé, devendo voltar-se à compreensão do fenômeno religioso, do estudo histórico das religiões, das mudanças sociais geradas a partir das distintas religiosidades, dos pontos em comum existentes entre as diversas expressões religiosas, do respeito à diversidade, das filosofias das religiões, espera-se que o professor possa realizar de maneira proveitosa e positiva essa mediação do saber religioso no cotidiano escolar.

Outro fator importante a ser ressaltado a respeito do Ensino Religioso é o princípio interdisciplinar que ele carrega em essência. Ao contrário do que muito se cogita, o Ensino Religioso não deve ser necessária e exclusivamente relacionado à teologia, mas também a ela. Associá-lo a uma única realidade do saber é limitar a sua capacidade de atuação em sala de aula. Não é possível compreender o fenômeno religioso contemporâneo sem uma fundamentação sociológica e uma investigação histórica acerca do desenvolvimento e do comportamento humano em suas várias dimensões. Daí a necessidade do diálogo com outros ramos do saber para o sucesso da prática pedagógica do professor de Ensino Religioso. Recorrer à sociologia, à história, à antropologia e à psicologia, por exemplo, é condição indispensável para uma melhor compreensão do mundo moderno e do progresso humano ao longo dos tempos. A própria pedagogia auxilia o referido docente no que tange

a sua prática pedagógica. Por isso, a abordagem interdisciplinar do professor de Ensino Religioso denota uma construção do conhecimento e a viabilidade do diálogo de modo mais amplo e profundo.

2.4.1. Diversidade religiosa: inimiga ou aliada do Ensino Religioso?

Um país de dimensões continentais como o Brasil não poderia refletir melhor o grande exemplo da diversidade que acolhe e que o caracteriza como um esplendoroso berço de uma realidade sociocultural bastante plural. Isso se depreende visivelmente *do Monte Caburaí ao Arroio Chuí*, dada a extensão territorial que a nação abarca e os "diferentes povos" nela contidos, com hábitos, costumes, histórias e expectativas tão distintas entre si, e, às vezes, tão similares também. Dentro desse universo cultural tão diversificado, encontra-se ainda a diversidade religiosa como parte integrante da nossa sociedade.

A diversidade religiosa é o produto de uma sociedade que preza pelo princípio da laicidade. É testificada, inclusive, pela Constituição Federal em seu Artigo V, Inciso VI, que prevê ser "inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias". Significa, então, que se trata não somente de uma realidade sociocultural, mas também de uma realidade reconhecida, protegida e legitimada – considerando que uma lei não se impõe como forma preventiva, mas como uma necessidade que se reflete no meio social.

Como essa diversidade religiosa se projeta na sociedade? Ou melhor, considerando nossa perspectiva, como essa diversidade se estabelece na escola? Sendo o professor de Ensino Religioso o mediador por excelência da investigação do fenômeno religioso em sala de aula, ele pode contar com essa diversidade como suporte para o sucesso de suas aulas? Ou, ao contrário, a diversidade religiosa acaba comprometendo o processo ensino-aprendizagem?

As perguntas supracitadas parecem fáceis de serem respondidas. O que se espera de um país autodenominado de *Estado laico*, que reconhece a pluralidade religiosa e assegura

a livre manifestação da fé em lei, é que se encontre nele paz e harmonia no que tange à religiosidade individual de cada cidadão (ou à falta dela) que a ele pertence. No entanto, nem sempre essa paz e essa harmonia são contempladas na sociedade. Para que isso se concretize na escola (e na sociedade) é preciso haver um respeito à diversidade; nesse caso específico, um respeito à diversidade religiosa.

A falta de respeito à religião alheia – e consequentemente à cultura emanada de um grupo (ou um povo) em particular – se estabelece no âmbito do preconceito, da demonização e da depreciação da fé do outro, desconsiderando completamente o princípio de alteridade que move a humanidade. É produto de um desencadeamento histórico, onde as relações de poder constitutivo da sociedade evoluíram de modo a viabilizarem que determinados grupos culturais se subrepujassem em relação a outros, marginalizando-os e caracterizando-os como inferiores, tornando-os, por isso, inimigos e, por vezes, subjugando-os.

Para Junqueira e Kadlubitski "não há lugar para discriminação e hierarquização de valores e de culturas religiosas, uma vez que as culturas não podem ser comparadas, hierarquizadas" (JUNQUEIRA; KADLUBITSKI, 2014, p. 374). Isso se justifica na perspectiva de que a diversidade religiosa é um dos desdobramentos da diversidade cultural. Sendo a religiosidade parte inerente da cultura humana, é natural que o fenômeno religioso apresente-se diversificado em essência, pois reflete características específicas de cada povo que o constitui:

O fenômeno religioso faz parte da cultura humana, e, portanto, cada religião é peculiar, por expressar diferentes linguagens, diferentes formas de acreditar, de celebrar, de se relacionar com a alteridade e de simbolizar de formas diferentes esses fenômenos religiosos vivenciados pelos membros de cada cultura. É a partir deste pano de fundo que na sociedade brasileira, estão presentes inúmeras formas de expressão religiosa, advindas desta diversidade cultural que nos constitui como uma nação sui generis. O grande desafio continua sendo o conhecimento e o respeito ao outro de acordo com a sua especificidade (GABATZ, 2012, p. 58-59).

O papel do professor é estimular a capacidade de raciocínio do aluno, levando-o a refletir e questionar acerca do mundo, da sociedade, e onde ele se insere em todo esse

contexto, considerando o papel que o mesmo desempenha diante à realidade que o cerca. Se esse professor é o de Ensino Religioso, além dessas "atribuições", deve prezar também (e especialmente) pelo diálogo a ser estabelecido entre aqueles que professam pensamentos diferentes, propiciando que a cada um seja permitido expressar suas opiniões e visões sobre o mundo, inclusive sobre a questão da religiosidade (seja ela pessoal, alheia ou ausente) – considerando que ela se encontra ligada à cultura humana, presente em todas as tradições culturais. Assim, será possível que, em sala de aula, seja concedido ao aluno o direito de conhecer o outro e suas ideologias, suas inquietações, aspirações e modo de encarar o mundo.

Ferreira e Salgado destacam que somos "seres dialógicos", o que nos torna seres que produzem "conhecimentos num espaço relacional-comunicacional com outros que também assim se posicionam relativamente a nós" (FERREIRA; SALGADO, 2012, p. 54). Por isso, as relações que ocorrem entre os indivíduos se estabelecem a partir das diferentes visões a respeito do mundo que se firmam nas mais diversas pessoas, assim como os indivíduos "se estruturam a partir da matriz comunicacional dialógica criada na relação com os outros" (*Ibidem*). Isso significa que a perspectiva dialógica baseia-se na relação do homem com o mundo ao seu redor, que o qualifica como o resultado da relação interacional que mantém com o outro. Percebe-se desse modo que a troca entre os alunos, ainda que com visões antagônicas sobre os mais diversos aspectos da vida e do mundo, é importante para que lhes seja possível conhecer o pensamento do outro, pois isso os levará a refletir sobre outras perspectivas, que por vezes produzem outras possibilidades de pensamento.

A perspectiva dialógica, que resulta na interação como meio de produção de conhecimento entre os pares, viabiliza ainda o desenvolvimento de uma cultura de paz em sala de aula – para também se estabelecer na sociedade como um todo. Por meio dela, o professor de Ensino Religioso pode promover ações que resultem em trabalhos que acentuem a necessidade e a importância da presença de um espírito de corpo entre os discentes (e estes integrados também com todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem), de modo a conferir-lhes atitudes de respeito e reconhecimento para com a diversidade presente no espaço escolar:

Quando pensamos na promoção de desenvolvimento de uma cultura da paz na sociedade a partir da escola, não há a menor

dúvida de que o caminho dessa construção passa pelo estímulo e incentivo à cooperação mediante práticas sociais e pedagógicas que tenham como objetivo claro promover o respeito, a tolerância e a colaboração entre os alunos (BRANCO; MANZINI; PALMIERI, 2012, p. 109).

E ao falarmos de uma cultura de paz, isso não significa tratar-se do fim dos conflitos e das oposições ideológicas existentes em sala de aula. Ao contrário, os conflitos e as divergências são importantes para a reflexão e um estímulo para os desenvolvimentos crítico e argumentativo. O que se espera de uma cultura de paz é que ela se configure "como expressão máxima do respeito à diversidade e de busca do bem-estar coletivo fundamentada no enfrentamento pacífico das situações de violência" (MARANGONI; OLIVEIRA, 2012, p. 269). É, na verdade, a construção de um espaço para a alteridade, que o professor de Ensino Religioso pode se apropriar com o intuito de fomentar o diálogo e a construção do saber por meio da partilha dos distintos pensamentos, ideologias e filosofias de vida, bem como das experiências pessoais, de modo a desenvolver nos alunos um senso crítico apurado, construindo-lhes um saber de vasto horizonte, com perspectivas diferentes das suas, mas que considere a diversidade que o rodeia e que respeite essas diferenças.

Portanto, a diversidade religiosa se projeta na sociedade a partir do multiculturalismo¹⁵ que se insere no contexto social, e se reflete também pela religiosidade diversa dos indivíduos e suas crenças particulares, ou a sua falta total ou parcial. Como fruto de um processo sociocultural, vai se fixar também na escola, dado o pluralismo existente também no espaço escolar. E o professor de Ensino Religioso deve utilizar-se dessa realidade plural para desenvolver ações pedagógicas que resultem em trabalhos promotores do respeito às diferenças, dos valores individuais e coletivos, do estímulo ao trabalho em equipe e do engrandecimento humano com vistas à construção de uma cidadania consciente e responsável.

Nesse processo, ocorrem ainda percalços que podem dificultar um pouco o bom desenvolvimento desse trabalho, como atitudes de pouca abertura, advindas de indivíduos mais radicais e pouco colaboradores. Porém, um trabalho empregado com seriedade e

_

¹⁵ O termo *multiculturalismo* costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm "conturbado" as sociedades contemporâneas. E em relação à educação, envolve um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 7).

dedicação também pode abrir caminhos que conduzam tais indivíduos a uma percepção de um mundo diferente, que carece de compreensão de todas as partes, demonstrando a riqueza de conhecimento que se pode construir a partir dos mais variados pensamentos e posicionamentos presentes em sala de aula e também na sociedade como um todo.

3. ENSINO RELIGIOSO E CIDADANIA

O Ensino Religioso enquanto disciplina presente na escola pode apresentar questões de religiosidade presentes nas mais variadas culturas e nos diversos momentos da vida humana, o que configura uma busca sobre o conhecimento do homem em diferentes períodos históricos e sociais. No entanto, isso não significa que a referida disciplina deve fechar-se exclusivamente aos aspectos de transcendência, uma vez que qualquer elemento que justifique a investigação do fenômeno religioso recairá sobre um delineamento a respeito da vida humana, pois é o homem esse ser religioso que compõe toda e qualquer religião. Dessa maneira, o Ensino Religioso pode também contribuir na construção da cidadania do aluno, uma vez que assuntos como relacionamento interpessoal, diversidade, multiculturalismo, respeito, hospitalidade, cooperação e o cuidado com o planeta apresentam o seu viés de religiosidade no sentido de valorizar a vida em todas as suas perspectivas e em todas as suas manifestações. E estes assuntos serão ora abordados, discutidos e analisados, relacionando aspectos de cidadania que podem ser refletidos a partir da concepção de um Ensino Religioso que preza pela formação humana de seus alunos.

3.1. A desconstrução da cidadania do outro

É difícil falar de cidadania se nossas projeções e expectativas não contemplam, integralmente, a figura, a realidade e as necessidades explícitas (e implícitas) do outro. Segundo Clemente, "a cidadania enquanto 'status' é o reconhecimento àqueles que são membros integrais de uma comunidade nos termos de igual respeito aos direitos e obrigações" (CLEMENTE, 2015, p. 49). Ora, o que a definição em pauta não prevê é exatamente a desigualdade a que muitos dos mesmos chamados "cidadãos" estão submetidos dentro do contexto social, que se processa em um sistema plenamente

estruturado por classes. Quer dizer, nem todos se reconhecem protagonistas desse processo, uma vez que igualdade é substantivo desconhecido por muitos no âmbito social, onde se vê, geralmente, uma elite privilegiada, branca e patriarcal que se impõe como classe dominante.

De fato, o exercício da cidadania é cerceado para muitos porque não são reconhecidamente "iguais" perante a sociedade. E o que se refere a "direitos", simplesmente é reduzido – ou quase anulado – para estes, que acabam recebendo apenas o que concerne às "obrigações". Assim, há de se questionar se realmente existe *cidadania* para estes que não pertencem à esfera do poder. Ou ainda, que tipo de cidadania é possível ser exercido por alguém que não a tem de modo integral. Dessa maneira, percebemos que esses desprovidos do exercício pleno de sua cidadania correspondem ao que chamaremos de *outros*. E são vários os subgrupos que pertencem aos "outros", conforme nos afirma Boff, como as mulheres, os homossexuais, os enfermos, os de outra geração (o idoso), os iletrados, os populares e os de baixo poder aquisitivo (BOFF, 2005, p. 116-122).

Os *outros* são aqueles a quem a elite segrega, oprime e desfavorece no que tange a seus direitos. São assim chamados porque estão fora do círculo de poder que dita as regras e as impõe à sociedade como um todo. Não sendo parte integrante dos que detêm o controle sobre a sociedade, são ignorados em suas necessidades básicas – ainda que diante de seus direitos assegurados por força de lei – pois não têm voz nem vez para o sistema.

Tomemos como exemplo a situação da mulher – caracterizada como o "primeiro outro" na perspectiva de Boff (*Idem*). A figura da mulher tem sido subjugada desde sempre nas mais diversas culturas. Na cultura ocidental não é diferente, de modo a marginalizá-la, inclusive, na perspectiva da religião. A partir da concepção patriarcal e machista da cultura oriental, o ocidente apropria-se dessa visão justificada em Aristóteles, que é reiterada com Tomás de Aquino e, assim, viabilizada como pensamento aceito e indiscutível dentro da própria concepção cristã. Este pensamento concedeu ao homem um poder social grandioso, caracterizado pela exclusão e a falta de reconhecimento de igualdade da mulher, criando um mundo deveras orientado para a cultura do machismo, centrado na figura masculina.

Nesse contexto, o Ensino Religioso pode contribuir na construção da cidadania a partir de uma visão mais holística do homem e da mulher, de modo a promover a igualdade entre os gêneros e a reivindicar uma sociedade calcada em princípios de justiça e inclusão, levando os jovens a refletirem sobre essas questões de misoginia, que tanto corromperam as instituições e a sociedade como um todo ao longo dos tempos. E sendo esse pensamento

excludente plenamente perpetuado com o apoio da religião, pode o Ensino Religioso, numa atitude paradoxal, fomentar um espírito crítico capaz de possibilitar a desconstrução de tal visão, na tentativa de projetar um mundo mais igualitário e mais humano para as gerações futuras.

Agora tomemos como exemplo a questão dos homossexuais: por possuírem uma orientação sexual "diferente" – marcada por aquilo que é tradicionalmente distinto do que a sociedade apresenta como "certo" – são vítimas em potencial de atitudes discriminatórias e também da violência, geradas por indivíduos que não reconhecem seu direito de cidadãos. São considerados por muitos como "aberrações da natureza", também motivadas pelo pensamento religioso, que muitas das vezes os nega até mesmo o direito de viver.

Assim, novamente defrontamo-nos com uma situação onde o Ensino Religioso pode apresentar-se paradoxalmente à realidade do contexto histórico-social a que a religião comumente se apresenta. Considerando o pressuposto de que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se (...) a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)" (Art. 5°, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), o docente de Ensino Religioso ainda pode basear-se na vasta literatura religiosa para apresentar uma outra perspectiva sobre essa questão, uma vez que a grande maioria das religiões — a partir de sua essência; do que geralmente ensinam seus livros sagrados — prega o amor, o respeito e a paz como uma virtude da pessoa religiosa, que ratifica a incoerência a que muitos se sujeitam — calcando-se em princípios "religiosos" — para justificarem seus atos de covardia, intolerância e criminalidade.

O "outro" seguinte refere-se aos acometidos por doenças (como o Alzheimer, o HIV, ou ainda as enfermidades provenientes de transtornos mentais). Neste caso, observa-se como a sociedade "cuida" desses cidadãos, internando-os em instituições como que para não terem que com eles se preocupar, privando-os do contato humano e submetendo-os, por vezes, a processos de abandono e maus tratos. Além de gestos visivelmente desumanos, tais atitudes apresentam o desrespeito com que a sociedade acomete os nossos enfermos. Isso permite ao professor de Ensino Religioso trabalhar também as questões da inclusão e do direito daqueles que padecem com suas enfermidades, que geralmente são alvo do descaso e do desamparo por parte de quem deveria com eles se preocupar, em um

¹⁶ Os grifos são nossos, indicando como a Lei se apresenta de forma distinta à maneira como grande parte da sociedade enxerga a questão dos homossexuais, incluindo-os no que resolvemos chamar de "outros".

_

claro caso de violação de direitos fundamentais e da falta de preocupação para com o outro.

Ainda temos o "outro" caracterizado pela figura do idoso. Este, não tendo mais a beleza, o vigor, a possibilidade do consumo e a capacidade que o jovem possui, é deixado de lado e visto como peça desgastada, que deve ser jogada fora e fadada ao esquecimento. Pode o professor de Ensino Religioso evidenciar a importância da figura do idoso, resgatando sua memória inclusive a partir da constatação de religiões cujas referências principais são estabelecidas por meio do respeito, do carinho e da reverência aos antepassados e à pessoa dos anciões.

Os próximos "outros" – constituídos pelos iletrados, os de classes populares e os de baixo (ou nenhum) poder aquisitivo – estão diretamente ligados à questão da péssima distribuição de renda, à má administração dos recursos públicos e ao impiedoso sistema que não mede esforços para assegurar covardemente a contínua e crescente exclusão social, que incide de modo direto sobre aqueles.

Os iletrados são, em geral, as vítimas de uma sociedade que não preza pelo oferecimento de uma educação verdadeiramente para todos os seus cidadãos. Quando estes não possuem escolarização, são discriminados e repudiados por esta mesma sociedade, sendo-lhes coibido, por isso, acesso à cultura, à informação e ao conhecimento. No entanto, há de se considerar que esses "outros", no que se refere à cultura, possuem a sua própria calcada na oralidade e na experiência da vida prática; na vitalidade do seu cotidiano (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 18).

Os de classes populares e os de baixa renda correspondem aos que sobrevivem com baixíssimos salários, possuem subempregos ou simplesmente estão desempregados. São excluídos socialmente, às margens de todo o processo social, que não possuindo um mínimo para viver dignamente, são acometidos à fome e a vários tipos de doenças, vítimas da insaciável lógica de mercado capitalista que idolatra o lucro, o dinheiro e o acúmulo de bens, e submete essa grande parcela do povo à indigência, desprezando sua existência e suas necessidades vitais.

Em todos os casos supracitados, pode o Ensino Religioso contribuir, na perspectiva do processo ensino-aprendizagem, com a formação e preparação de futuros cidadãos que prezem por uma visão de mundo mais humana, colaborativa e sensível às necessidades básicas de seu povo; uma visão de sociedade mais participativa e mais igualitária, capaz de

amenizar as injustiças e promover uma verdadeira inserção desses "outros" no contexto social, através de uma formação também mais humana e libertadora.

3.2. Ensino Religioso e o cuidado com a vida no (e do) planeta

Os assuntos que, inevitavelmente, mais aparecem nas aulas de Ensino Religioso são, sem dúvida, aqueles relacionados à questão da "vida" em sua amplitude condicional: sua valorização e sua degradação, o desapego à mesma, sua evolução etc.. No entanto, falar da "vida" implica em declinar o seu significado mais profundo, depreendendo-o para além do circunstancialismo expresso no senso comum. Por isso, é pertinente à disciplina abordar as questões do meio ambiente e sua relação direta com o ser humano.

A agressão sofrida pelo meio ambiente e sua crescente deteriorização têm motivado pesquisas ao redor do mundo, para que se projetem os impactos que tal nocividade proporciona ao planeta e seu consequente comprometimento à vida terrena, ao menos como a conhecemos hoje. Ora, compreender que a Terra é nossa *Casa Comum*¹⁷ implica em uma urgente e necessária aceitação de *mea culpa* humana sobre seus danos atuais. E mais: esse reconhecimento de nada vale se não for acompanhado de uma mudança de atitudes gradual por parte da humanidade. E embora muito se cogite e/ou se especule a respeito de quem são os culpados por tal situação planetária a que estamos subordinados (e não querendo em nada diminuir a responsabilidade das instituições que claramente contribuem para essa verdadeira calamidade), no fim perceberemos que a culpa, sem qualquer margem de dúvida para o erro, é exclusivamente humana.

Enfrentamos uma crise civilizacional generalizada. Precisamos de um novo paradigma de convivência que funde uma relação mais benfazeja para com a Terra e inaugure um novo pacto social entre os povos no sentido de respeito e de preservação de tudo o que

¹⁷ O tema foi abordado e refletido pela Campanha da Fraternidade de 2016 – que ocorre anualmente e é lançado por ocasião da Quarta-feira de Cinzas pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) –, que carregava o título de *Casa comum, nossa responsabilidade* como tema gerador do referido ano, numa alusão ao fato de o planeta abrigar a todos, e por isso ser também de todos o dever de seu zelo.

existe e vive. Só a partir desta mutação faz sentido pensarmos em alternativas que representem uma nova esperança (BOFF, 2011, p. 17-18).

Não é possível falar de vida sem falar de nossa realidade planetária. A dimensão da vida perpassa a realidade da Terra, uma vez que ela é viva, produz e abriga vida e assegura a continuidade desta em sua condição estrutural. Em outras palavras, não é possível ao ser humano pensar a *vida* de modo dissociado à sua *Casa Comum*, ou seja, a Terra.

A preocupação com a vida do planeta tem sido perene a muitos indivíduos e organismos ao redor do mundo. Isso se caracteriza pela percepção de tantos estudos que projetam um futuro medonho para a Terra – e, consequentemente, para toda a vida que ela abriga -, se algo não for efetivamente feito em caráter de urgência. E assim, vemos movimentos que pretendem reverter tal situação, agindo e sugerindo mudanças que atenuem os danos e tragam ventos de esperança para um mundo "novo" ou remodelado, de modo a colaborar com a vida do (e no) planeta. Podemos citar o projeto conhecido como Caring for the Earth (Cuidando da Terra), elaborado pela The World Conservation Union -IUCN (União Internacional de Conservação da Natureza) em parceria com a United Nations Environment Programme - UNEP (Programa de Meio Ambiente das Nações Unidas) e o World Wide Fund For Nature – WWF (Fundo Mundial para a Natureza), que ainda contou com o patrocínio e a colaboração de entidades como a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO (Organização Cultural, Científica e Educacional das Nações Unidas) e a Canadian International Development Agency - CIDA (Agência de Desenvolvimento Internacional Canadense), cujo texto é estruturado em três partes: 1ª: Os Princípios para a Vida Sustentável; 2ª. Ações Adicionais para a Vida Sustentável; e 3ª. Implementação e Acompanhamento (1991, p. 3), centrado em nove princípios de sustentabilidade (apresentados na parte 1):

- 1. Construir uma sociedade sustentável;
- 2. Respeitar e cuidar da comunidade dos seres vivos;
- 3. Melhorar a qualidade da vida humana;
- 4. Conservar a vitalidade e a diversidade da Terra;
- 5. Permanecer nos limites da capacidade do planeta;

- 6. Modificar atitudes e práticas pessoais;
- 7. Permitir que as comunidades cuidem de seu próprio meio-ambiente;
- 8. Prover uma estrutura nacional para integrar desenvolvimento e conservação;
- 9. Criar uma aliança global.

De fato, a vida no (e do) planeta sofre com tanta agressão ao meio ambiente. São muitas as atrocidades cometidas contra ele: contaminação dos solos e das águas, devastação de florestas e outras grandes áreas de vegetação, faunas inteiras que se encerram por motivos diversos... Há uma infinidade de preocupações que levam a humanidade a perguntas e a considerações, dos mais variados tipos de problemas — que além dos provocados pelo próprio homem por sua ganância insaciável, ou por seu descaso para com a natureza e a vida na (e da) Terra, amarga ainda aqueles que se desenham pela ordem natural — rodeando-nos e levando-nos à reflexão:

(Vivemos) em um mundo moderno onde a humanidade se preocupa abundante e justificavelmente com os problemas de ordem natural de nosso planeta; onde a sustentabilidade é vista como o meio racionalmente aceito para a evitação de desperdícios que comprometem o meio ambiente; onde homens e mulheres indagamse mutuamente a respeito da real e atual condição de nossa terra em relação à sua flora e à sua fauna; onde se questiona sobre a agressão causada à camada de ozônio por meio da emissão de substâncias altamente nocivas produzidas pelas indústrias em geral... (MIGLIORI, 2016, p. 43).

O que percebemos é uma grande necessidade de se falar sobre a vida em todas as suas perspectivas, uma vez que ela começa com nosso próprio planeta, que parece *gemer em dores de parto*¹⁸. E com essa possibilidade, o Ensino Religioso pode contribuir, especialmente a partir da dimensão da interdisciplinaridade, com a promoção de uma nova consciência planetária. Assim, vislumbramos uma idealização prática da construção do conhecimento alinhada à consolidação de uma cidadania mais abrangente, onde o cuidado apresenta-se necessário para com toda forma de vida que paira sobre a nossa *Casa Comum*.

¹⁸ Referência ao lema da Campanha da Fraternidade de 2011, cujo tema era *Fraternidade e a vida no planeta*.

3.3. Ensino Religioso e Diálogo Inter-Religioso

Nos últimos anos muito se tem falado a respeito do *diálogo inter-religioso*, que se expressa a partir de um posicionamento de proximidade estabelecido entre as diversas realidades de fé, com firme propósito de reunir as religiões para a promoção de um verdadeiro mundo de paz, onde as pessoas se respeitem e se amem com suas diferenças religiosas.

Essa constituição se justifica em nossa contemporaneidade porque muito se tem refletido sobre o poder e o impacto que a religião causa na vida das pessoas e, consequentemente, no planeta através de seus dogmas e doutrinas, sua leitura de mundo e os desdobramentos gerados por conta disso. Ora, motivação religiosa, por exemplo, não faltou ao longo da história para que guerras fossem declaradas (Cruzadas, Guerra dos Trinta Anos...). Ainda hoje encontramos viés religioso como combustível para tantas outras guerras correntes em nosso mundo (países do Oriente Médio – como o Iraque e o Afeganistão –, na África – como na Nigéria e no Sudão). Somando-se a isso, ainda encontramos os diversos ataques violentos (e atuais) realizados pelo Estado Islâmico, como exemplo, em diversas partes do globo.

A questão das guerras geradas a partir de concepções e motivações religiosas é evidenciada em um plano *macro* de nossa observação no mundo. No entanto, muitas outras podem ser notadas em um plano *micro*, onde não se apresentam com "tanto barulho", mas se revelam tão preocupantes como: são os fatos cotidianos de violência que têm como "pano de fundo" o desrespeito à religião alheia, que vão desde a ofensa pessoal ao apedrejamento de adeptos de outra religiosidade, passando pela destruição de símbolos sagrados e a demonização da fé do outro.

Há quem garanta que somente haverá uma paz verdadeira no mundo quando houver diálogo, harmonia e proximidade entre as religiões. Hans Küng aposta na sobrevivência do mundo desde que o diálogo entre as religiões se afirme como uma realidade global:

Não haverá paz entre as nações sem paz entre as religiões. Não haverá paz entre as religiões sem diálogo entre as religiões. Não haverá diálogo entre as religiões sem critérios éticos globais. Não

haverá sobrevivência do nosso globo sem um *ethos* global, um *ethos* mundial (KÜNG, 1999, p. 7).

Um obstáculo para a efetivação de um diálogo inter-religioso mais pleno e profícuo é caracterizado pelo *fundamentalismo* religioso. Este corresponde à interpretação e defesa da fé como a letra impõe, não abrindo precedente para a possibilidade da contextualização. A literatura religiosa, de modo geral, apresenta recursos linguísticos que embelezam sua obra, bem como lançam mão de questões e conhecimentos próprios de um povo, de uma cultura, de uma época. Por isso, toda leitura religiosa deve ser feita de maneira profunda e abrangente, de modo a considerar a história por detrás daquilo que está escrito, quem e quando escreveu, e a que contexto histórico-social está inserida, para, assim, poder aproximar-se mais da verdade emanada por ela. No entanto, o *fundamentalismo* religioso ignora todas essas considerações, fazendo uma leitura simples e superficial da própria fé. "Não é uma doutrina. Mas uma forma de interpretar e viver a doutrina (...). Fundamentalismo representa a atitude daquele que confere caráter absoluto ao seu ponto de vista" (BOFF, 2002, p. 25).

Outro empecilho para um desenvolvimento positivo do diálogo inter-religioso na percepção de Borges é o conceito de "revelação", lançando um simples porém inquietante questionamento: "como sabem os crentes que Deus falou?" (BORGES, 2008/2009, p. 31). No entanto, adverte que o universo religioso nada mais poderia oferecer que não fosse uma série de respostas humanas, considerando que as indagações propostas sempre são de cunho profundamente humano. Declara, dessa maneira, que o objetivo da "revelação" é fazer uma interpretação do mundo comum à figura do homem religioso – levando em conta que "interpretação" corresponde exatamente àquilo que melhor responde às inquietações humanas, o que leva os indivíduos a serem pessoas de fé ou descrentes: sua escolha recai sobre o que mais lhe conforta e/ou mais lhe convence como resposta sobre seus questionamentos existenciais.

3.4. A revelação como instrumento de leitura do mundo

Toda ideia de revelação se configura como palavra divina, ensinamento celestial, o sagrado se manifestando – com autoridade – em meio ao profano¹⁹. Isso porque sempre é atribuída ao sagrado a sua autoria, de modo que o que é revelado corresponde à verdade absoluta, a uma declaração inerrante e imutável. Assim, toda revelação é fruto de sabedoria divina; nunca fruto de uma produção essencialmente humana. Entretanto, a revelação sempre tem um "porta-voz" humano para apresentá-la a todos: profetas, hagiógrafos, médiuns, videntes etc.. Dessa maneira, embora havendo a figura humana presente em sua propagação, sua origem é exclusivamente divina, cabendo ao homem sua divulgação e seu consentimento.

Considerando-se o supracitado de modo integral, ignora-se completamente a humanidade de quem escreveu e/ou foi o portador da missão de levar a revelação ao conhecimento de todos — observando que sua transcrição e difusão ocorrem através de pessoas — quando, para quem e em que momento histórico-social sua mensagem é partilhada. Também é ignorado o contexto cultural a que seu *receptor* está inserido, com suas tradições e costumes, bem como à construção de sua produção literária, sua linguagem, que se verificam presentes em cada um dos aspectos apontados anteriormente. E ainda aliado a todo o exposto, observa-se a concepção de singularidade que seu conteúdo expressa: é a revelação divina entregue diretamente aos homens; é a única e verdadeira revelação divina trazida ao ser humano; é o conhecimento divino (absoluto) compartilhado no meio da humanidade. Por isso, qualquer outra revelação diferente, ainda que componha elementos semelhantes, não corresponde à verdade: trata-se de uma usurpação da revelação verdadeira e completamente indigna de fé. Constrói-se dessa maneira um ambiente fértil e propício ao fundamentalismo religioso apresentado antes.

Embora a história nos mostre que isso se perpetua ao longo dos tempos e ainda hoje se observam posturas e atitudes que afastam as pessoas de religiosidades e pensamentos distintos, o conceito de revelação tem-se progredido por meio de estudos e novas interpretações empreendidas, sobretudo, através das Ciências da Religião. Vale ressaltar que muitos teólogos também se utilizam dos critérios da leitura histórico-crítica para

¹⁹ Mircea Eliade atribui a essa manifestação o nome de *hierofania* – manifestação da realidade sagrada: "a manifestação de algo 'de ordem diferente', - de uma realidade que não pertence ao nosso mundo" – sobre coisas "que fazem parte integrante do nosso mundo 'natural', 'profano'" (ELIADE, 1992, p. 13).

delinear um novo conceito de revelação, apoiando-se em geral em premissas interdisciplinares, que propiciam uma compreensão mais aprofundada acerca de todo o processo que conflui para o entendimento de revelação.

Todavia, estamos ainda longe de tal compreensão se firmar como um elo de ligação capaz de unir mais do que separar. E assim, constatamos a perpetuação de um pensamento que sobrepuja a própria realidade de fé em relação às demais, conduzindo-nos à reflexão acerca de um "novo" conceito religioso, conhecido como *exclusivismo religioso*.

3.5. O Exclusivismo Religioso

De acordo com Vigil, "chama-se exclusivismo religioso a posição teológica segundo a qual há uma única verdadeira religião, (...) enquanto as outras religiões são falsas ou simplesmente humanas, naturais, incapazes de salvar" (VIGIL, 2006, p. 63). É uma definição clara do que se percebe tradicionalmente em praticamente todas as realidades de fé que nos cercam. Tal posicionamento desfavorece o diálogo entre as religiões, incita o fundamentalismo e propaga a ideia de demonização da fé alheia.

O exclusivismo a que nos referimos consiste numa visão historicamente construída em relação à fé particular que quase todas as religiões possuem, onde o *Divino* teve atuação direta sobre a sua fundação. Desse modo, a "minha" religião é a única verdadeira, pois foi Deus (ou Krishna, ou a Energia etc.) que a criou; as demais, são falsas, são seitas, são apenas crenças ou algo parecido.

Com o pensamento acima exposto, cada religião vai se certificando de que corresponde à única religião verdadeira; aquela encarregada de estender a "salvação" a todos; a que ensina a verdade absoluta proveniente dos céus. Instala-se assim, nas religiões, um sentimento de que possui a exclusividade da fé e das benesses concedidas pelo *Divino*, que é compartilhado entre os fiéis, assegurando-lhes distinção em relações aos demais (crentes de outra religião ou descrentes), alicerçando no coração dos mesmos a certeza de serem diferentes e especiais, mais "santos" e queridos que os demais, os únicos corretos em relação à visão de mundo e do caminho que se deve seguir nesta vida. Este tipo de perspectiva leva muitos a enxergarem "o outro" como infiel, idólatra. E isso explica muitas

das atitudes criminosas praticadas por pessoas que utilizam a religião para justificar suas atrocidades: assassinato de "infiéis", apedrejamento de pessoas com "fé" diferente, sequestros e comercialização de mulheres que não comungam da "fé verdadeira"... São frutos de uma religiosidade baseada no fundamentalismo e no exclusivismo, que os isenta de culpa em suas práticas criminosas e absurdas – desde que seja em nome de sua fé e contra aqueles que pensam diferente.

E como quase tudo na história se processa de maneira dinâmica, religião, religiosidade, crenças, realidades de fé, doutrinas e conceitos são modificados e/ou aperfeiçoados com o passar do tempo, demonstrando que até na perspectiva da transcendência há mudanças de postura e de comportamento na figura do homem religioso, seja pela própria evolução do pensamento humano, seja pela adequação de sua realidade diante do mundo em que se encontra inserido. Assim, outros tipos de posicionamento acerca da fé alheia vão surgindo e dando novas conotações para justificar, muitas das vezes, a própria condição de crença, reconhecendo, com isso, uma "certa validade" da experiência e da religião do outro. Um exemplo disso é o que se conhece como *inclusivismo religioso*.

3.6. O Inclusivismo Religioso

A questão do Inclusivismo Religioso é visto como uma espécie de evolução do Exclusivismo. Este, caracteriza-se pelo não-reconhecimento da validade da fé alheia, uma vez que somente pode existir uma única e verdadeira religião. Desse modo, há uma espécie de afastamento das pessoas de religiões diferentes não só de ordem conceitual e/ou doutrinal, mas também no próprio relacionamento interpessoal entre os mesmos. E como a vida humana é plenamente movida por mudanças também de pensamento, para muitos há uma predisposição para uma certa proximidade, ou ao menos para um reconhecimento da fé do outro como válida ou aceitável. Assim, surge o Inclusivismo.

O Inclusivismo, então, corresponde à ideia de que outras religiões possuem fragmentos da "verdade" presentes em sua realidade de fé, de modo a assegurar-lhes que a "salvação" seja-lhes uma possibilidade. Contudo, o princípio ideológico do Inclusivismo, a exemplo

do Exclusivismo, prevê que exista uma única religião verdadeira, onde se faz presente a plenitude da verdade universal. Dessa maneira, as outras não passam de sufragâneos dessa única religião portadora da grande "verdade" e da missão de zelo pela "salvação" dos homens e das mulheres ao redor do mundo.

Diz-nos Vigil que "os adeptos dessas religiões" – as que apenas possuem elementos da religião verdadeira – "não se salvarão *por elas*, e sim *apesar delas*" (VIGIL, *op. cit.*, p. 78), deixando-nos a impressão de que, em essência, o pensamento inclusivista muito se assemelha ao exclusivista. Prossegue-se com a ideia de uma religião que se autodenomina superior às demais, escolhida pelo "Ser Supremo" para ser seu representante na Terra. A diferença se estabelece por ser um pouco mais tolerante, no sentido de reconhecer alguma validade na fé alheia. No entanto, apresenta-se como uma espécie de responsável-mor pela "salvação" de todas as religiões, sem a qual não é possível alcançar tal premiação. Ele "abre as portas a uma valoração positiva das outras religiões; porém, uma valorização limitada: as outras religiões não têm valor por si mesmas", ou seja, "não são autônomas" (p. 82).

O Ensino Religioso, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, pode favorecer a desconstrução de pensamentos fundamentalistas, exclusivistas e inclusivistas, ou ao menos propiciar aos estudantes o desenvolvimento de um pensamento mais crítico e reflexivo sobre "as verdades absolutas e imutáveis das religiões", que tanto prejudicam no avanço do diálogo entre as diversas realidades de fé – e também na consolidação do bom relacionamento com os indivíduos mais céticos – e tanto contribuem, também, para a violência religiosa e a demonização da crença que se realiza na pessoa de quem pensa diferente e faz outra leitura acerca do mundo em que vivemos.

3.7. Inreligionação

O termo "Inreligionação" corresponde a uma nova nomenclatura que tende a se assemelhar com a já conhecida *Inculturação*, comprovando que, apesar de estranho, representa uma realidade presente em nosso cotidiano. Esta (inculturação) simboliza uma realidade de fé onde sejam considerados elementos próprios de um povo, de uma cultura,

estreitando os laços entre a fé e seus costumes. Isso significa que mesmo a fé precisa ser interpretada mediante a realidade sociocultural a que um determinado povo esteja subordinado.

E sendo a religião sempre um resultado proveniente da experiência de vida que determinado grupo realiza (ou realizou), ela se qualifica a partir da interpretação que os indivíduos fazem a partir de sua própria vivência social e cultural. Isso significa que a fé precisa ser traduzida, interpretada de acordo com a realidade a que determinado grupo esteja implantado, considerando seus hábitos, sua leitura de mundo, seus anseios, sua história.

Toda mensagem ou comunicação religiosa nascente é recebida por alguém por meio de sua sensibilidade para o religioso. Este será interpretado dentro de um contexto a que a pessoa ou o grupo esteja configurado, traduzindo esse novo anúncio para a experiência vivenciada pelo mesmo, de maneira que se produza uma compreensão em comum diante de sua realidade. Isto caracteriza a Inreligionação.

De acordo com Vigil (p. 284), esse processo não corresponde a mera teoria, mas à realidade e à atualidade plenamente em evolução. É impossível ignorar o fato de que grande parte das religiões de todo o mundo mantêm certo contato umas com as outras, conhecem-se mutuamente, de certo modo, e experimentam uma inevitável convivência que se depreende de modo permanente. Se durante muito tempo da história humana foram completamente isoladas umas das outras, hoje isso não corresponde mais a uma verdade universal. Ao contrário, essa convivência quase que exige um "intercâmbio inevitável", devido a sua presença compartilhada por todas as partes do globo.

Isso é profundamente positivo, uma vez que em contato com o outro fica mais fácil compreendê-lo, respeitá-lo e acolhê-lo, caracterizando princípios de suma importância a serem refletidos no Ensino Religioso escolar, que não só enriquecem o princípio da valorização do outro, sua realidade e visão de mundo – mesmo sendo bem diferente de mim, da minha realidade e da minha visão sobre a vida –, como também fortalecem a ideia do diálogo permanente e profícuo entre os diversos pensamentos humanos de nossos tempos, dentre eles o diálogo inter-religioso e o reconhecimento do pluralismo (religioso) como algo que pode contribuir para o crescimento pessoal dos indivíduos, a partir dessa experiência compartilhada.

E todas essas questões precisam ser consideradas pelo professor de Ensino Religioso ao elaborar as suas aulas. De fato, os professores dessa disciplina – bem como de

qualquer outra ministrada na Educação Básica – precisam participar de um processo de formação permanente, sobretudo com questões voltadas a novas metodologias que a pedagogia e seus teóricos nos sugerem, bem como – no caso específico do professor de Ensino Religioso – a questões ligadas à religiosidade humana, seus preceitos, sua história etc. No entanto, até para se manter permanentemente em formação é preciso um plano norteador, um programa de formação consolidada que viabilize uma constante atualização do profissional em pauta. E isso se torna uma dificuldade a partir do momento em que não se sabe ao certo quem é esse profissional e que requisitos ele precisa preencher. Para tentarmos elucidar essa questão, podemos fazer a seguinte pergunta: que formação é exigida para se tornar um professor de Ensino Religioso?

4. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

Em seu Título VI, quando discorre acerca "dos Profissionais da Educação", a LDB professa em seu Artigo 62 a formação mínima exigida para os docentes que atuam na Educação Básica, declarando que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores da educação (...)". Constata-se dessa maneira que não é possível a ninguém atuar como docente da Educação Básica senão com uma formação (mínima) de curso reconhecido em nível superior (graduação plena), salvo quando "para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental", cuja formação mínima exigida é "a oferecida em nível médio na modalidade normal", conforme consta no mesmo artigo supracitado.

Levando em consideração o exposto anteriormente, fica evidente que todo profissional da educação (docente) que queira atuar na Educação Básica – de modo particular a partir do segundo seguimento do Ensino Fundamental – necessita de alguns anos de formação consolidada em curso específico de nível superior (graduação plena), que o habilite para o desempenho de suas funções. E se observarmos o parágrafo único do artigo 61 da LDB, podemos constatar a importância que tal formação requer para a atuação do profissional nos espaços escolares:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I-a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

O inciso I do parágrafo em questão confirma que o profissional docente necessita ter conhecimento suficiente de sua área (suas competências de trabalho) para uma boa atuação no processo ensino-aprendizagem. Inclusive, aponta também que o mesmo profissional precisa passar por estágios supervisionados, a fim de lhe ser possibilitada a associação entre o mundo da teoria e o universo da prática, que o capacite a exercer satisfatoriamente a sua função educadora na área que atua. Isso significa que, por exemplo, para ser um professor de geografia que atue na Educação Básica, mais precisamente no segundo seguimento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, necessita obrigatoriamente cursar uma graduação (plena) em instituição superior reconhecida em um curso específico de geografia. O mesmo se aplica para aquele que deseja atuar como professor de língua portuguesa na Educação Básica, nas mesmas condições expostas no exemplo anterior: necessita cursar com aproveitamento, em uma instituição de nível superior, um curso de graduação (plena) em letras, que o qualifique a ser um profissional docente da referida área. E para ser um profissional docente de Ensino Religioso na Educação Básica é preciso... É preciso observar o que tem acontecido e o que tem sido exigido no Brasil nos últimos anos no que concerne à formação e à contratação dos referidos profissionais.

Percebemos que existe uma legislação que exige uma formação profunda e profícua em relação às diversas áreas presentes no currículo escolar da Educação Básica, que compreende o sistema nacional de educação, a que todas elas devem se submeter, assegurando aos estudantes a presença de profissionais capacitados nas disciplinas que lhes compete. Entretanto, o mesmo não ocorre quando a disciplina em questão é o Ensino Religioso: não há uma legislação que regule a formação do professor de Ensino Religioso em âmbito nacional. Ao contrário, carece de uma especificação legal que aponte quem é, de fato, aquele que se encontra qualificado a ministrar tal disciplina na escola. O grande problema se encontra na própria legislação (LDB, Art. 33, Parágrafo 1°), onde diz que "os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores" (grifos meus). Ou seja, o texto deixa a cargo das secretarias estaduais e municipais de educação — ou órgãos de competência similar — os critérios a serem atendidos para admissão de candidatos ao cargo de docente da disciplina em pauta.

Isso tudo nos mostra a fragilidade em que se encontra o enquadramento do Ensino Religioso no processo ensino-aprendizagem. Não há uma formação específica para

lecionar a disciplina, o que resulta na falta de um profissional também específico (como ocorre com as demais áreas) – que por vezes compromete a formação dos alunos, porque muitos dos admitidos nos processos seletivos não se encontram devidamente aptos e/ou bem qualificados para o exercício da função.

Veremos a seguir alguns desses processos, nos mais diversos estados e municípios do Brasil, que revelam (e comprovam) que a admissão dos profissionais da educação em docência do Ensino Religioso estão longe de apresentar uma referência e formação em comum; estão longe de manter uma exigência específica, como ocorre com os professores das demais disciplinas do currículo escolar.

4.1. Concurso para professor docente I – Ensino Religioso – da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Edital de 13 de março de 2013

Logo nas disposições preliminares do edital em questão, observamos no item 1.2.1 que "O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, será ministrado em caráter **confessional** e plural". De acordo com a LDB, não há mais a modalidade de ensino "confessional" para a disciplina Ensino Religioso. E outro fato chama a atenção: de acordo com o edital supracitado, além de confessional, o Ensino Religioso também "será ministrado em caráter *plural*". E como pode ser ao mesmo tempo "confessional" e "plural"?

Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em seu edital de 13 de março de 2013, Anexo II, está habilitado a lecionar a disciplina Ensino Religioso para alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio aquele que possui "Licenciatura Plena (qualquer área) + (sic) Credenciamento para ministrar Ensino Religioso". E explica o que significa "Credenciamento para ministrar Ensino Religioso": corresponde ao "Credenciamento emitido pela Autoridade Religiosa competente dos Credos credenciados na Secretaria Estadual de Educação até a publicação deste edital: Católico, Evangélico, Judaico, Espírita, Umbandista, Messiânico, Mórmon e Islâmico".

Curioso observar que alguém formado em Matemática, por exemplo, ou em alguma outra área de graduação plena, poderia facilmente tornar-se professor de Ensino Religioso

da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, desde que fosse aprovado no concurso referente à disciplina e que fosse autorizado pela autoridade religiosa do credo a que fizesse parte, mesmo que nunca tivesse qualquer experiência com o ensino da disciplina, ou cursado algo referente à área em questão. Chama a atenção também o fato de que o suposto professor do exemplo acima, se fosse membro ativo de uma comunidade candomblecista, não poderia concorrer à vaga de professor docente de Ensino Religioso, mesmo com a autorização da "Autoridade Religiosa competente", porque, segundo o edital, não há credenciamento do Candomblé na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Daí, podemos questionar: se o edital prevê um Ensino Religioso que "será ministrado em caráter plural", como não contemplar um profissional cujo credo religioso seja o Candomblé, fé que se apresenta com adeptos também no estado do Rio de Janeiro? E mais: como ficam os alunos dessa realidade de fé, sabendo que seus pares pertencentes a outros credos religiosos têm assegurada a disciplina Ensino Religioso e eles não? Por que uns podem ter a ministração da referida disciplina e outros não? Que explicação seria dada a esses alunos? Além disso, o edital prevê que qualquer pessoa que possua Licenciatura Plena (em qualquer disciplina), desde que credenciado por autoridade religiosa a ministrar Ensino Religioso, pode ser um professor da disciplina em questão. Isso tudo evidencia o descaso com a formação do profissional que estará em sala de aula, mas também com a realidade plural de seus alunos no que tange à sua religiosidade.

4.2. Concurso para Professor – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Séries – Ensino Religioso – do Município de Cidreira – Estado do Rio Grande do Sul – de 22 de fevereiro de 2016

O edital supracitado do concurso público para o cargo de Professor de Ensino Religioso do segundo seguimento do Ensino Fundamental do Município de Cidreira estabelece que, para o provimento no cargo de professor de 5ª a 8ª séries (em qualquer área), o candidato deve possuir "Curso Superior em Licenciatura de Graduação Plena com habilitação na disciplina específica", e faz uma ressalva especificamente para o cargo de Professor de Ensino Religioso, exigindo "curso específico de formação do Ensino Religioso, no mínimo, de 400 horas".

Aparentemente, o concurso expresso acima também não exige uma formação em graduação (plena) específica em Ensino Religioso, pois apesar de exigir formação específica para a disciplina requerida (graduação plena), a ressalva a que se refere o Capítulo I – dos Cargos e Vagas – item 1.1.3, para o Ensino Religioso do referido edital, estabelece que haja na formação profissional do candidato curso realizado em Ensino Religioso de, no mínimo, 400 horas. Considerando que uma graduação plena corresponde em média a 3000 horas de estudo, a formação a que se refere acima pode corresponder a uma especialização (*lato sensu*) em Ensino Religioso. Mas ainda fica a pergunta: e que graduação é exigida para o candidato? O edital não clarifica essa questão, mas podemos especular que também se trata de uma graduação em qualquer área, haja vista que se fosse exigida realmente uma formação em graduação plena em Ensino Religioso, não haveria a necessidade de se exigir uma formação "aparentemente complementar" de curso com, no mínimo, 400 horas.

Contudo, há de se ressaltar que neste edital não há uma previsão detalhada acerca de qual religião será contemplada em sala de aula. Deduzimos que, dada a exigência de uma formação – ainda que mínima – em Ensino Religioso, questões ligadas à religiosidade humana de um modo geral sejam consideradas para a elaboração dos conteúdos programáticos presentes em seu currículo. Evidencia-se, ainda, o fato de não haver exigências quanto à realidade de fé dos professores nem de seus respectivos

credenciamentos religiosos, o que permite que pessoas pertencentes a qualquer credo – ou até mesmo ausentes de fé – sejam admitidos como professores de Ensino Religioso.

4.3. Concurso público para provimento de cargo de Professor de Ensino Religioso – Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro – Edital SMA Nº 63, de 2 de março de 2012

O concurso em pauta, no item 2 das disposições preliminares constantes em seu edital, também acima exposto, apresenta a qualificação mínima exigida para ser admitido como Professor de Ensino Religioso: "Licenciatura Plena que o habilite ao magistério NAS SÉRIES INICIAIS E FINAIS do Ensino Fundamental e o Credenciamento emitido pela Autoridade Religiosa competente". Os destaques em negrito, caixa alta e sublinhado estão presentes no edital.

Percebe-se mais uma vez um concurso para professor de Ensino Religioso cuja formação exigida seja a de graduação plena em qualquer área, não zelando dessa maneira pela admissão de um profissional qualificado para exercer a função a que se destina. E um ponto constante no item 1.2 das mesmas disposições preliminares nos chama bastante a atenção, apresentado em negrito e evidenciando a sua redação: o professor admitido, quando não houver, justificadamente, turmas específicas para esta disciplina, será aproveitado na disciplina compatível com a sua formação, nos termos da lei nº 5303, art. 5º, de19/10/2011 (grifo meu). Ou seja, essa brecha jurídica permite que o professor admitido atue como professor de outra área que não a estipulada para o concurso. Ousamos dizer que é até possível, mediante o item em questão, que o professor de Ensino Religioso admitido para o quadro permanente de funcionários dessa prefeitura passe sua vida de funcionário, durante seu período ativo como docente – encerrado com a sua aposentadoria –, sem dar sequer um dia de aula como professor de Ensino Religioso, numa suposta especulação de ser aproveitado na disciplina correspondente a sua graduação, devido a uma suposta falta de "turmas específicas para esta disciplina" ao longo de sua carreira.

Chama-nos a atenção também a divisão estabelecida para o número de professores a serem contratados mediante o credo professado pelo candidato, haja vista que a relação de vagas apresenta caráter confessional para a admissão, presente no item 2 do edital supracitado. Eis o quadro de vagas que relaciona o número (de vagas) disponível para o cargo de Professor de Ensino Religioso do respectivo concurso:

CRE	CATOLICISMO		PROTESTANTE/ EVANGÉLICO		ESPIRITISMO	RELIGIÕES AFRO
	*R	**PD	R	**PD	*R	*R
1ª	3	1	2	1	1	1
2ª	3	1	2	1	1	1
3ª	3	1	2	1	1	1
4 ^a	5	1	4	1	1	1
5ª	4	1	2	1	1	1
6ª	3	1	2	1	1	1
7 ^a	4	1	2	1	1	1
8 ^a	3	1	3	1	1	1
9ª	3	1	2	1	1	1
10ª	4	1	4	1	1	1
TOTAL POR CREDO	45		35		10	10

Legenda:

*R = Vagas Regulares

**D = Vagas para Portadores de Deficiência

Observando o quadro acima, percebe-se que o concurso em questão coloca em xeque sua validade jurídica, uma vez que o Ensino Religioso confessional não se encontra mais previsto na LDB, pois a Lei 9475, de 22 de julho de 1997, revoga sua previsibilidade em seu Artigo 33. E semelhante ao concurso para o Estado do Rio de Janeiro apresentado neste trabalho, o professor de Ensino Religioso aprovado nesse processo seletivo deveria apresentar o "Credenciamento emitido pela Autoridade Religiosa competente". Porém, aos alunos pertencentes ao credo judaico, por exemplo, não lhes é permitido acesso e/ou matrícula nas aulas de Ensino Religioso, uma vez que seu credo não foi contemplado para a admissão de professores da referida disciplina. E por que o judaísmo, por exemplo, não foi contemplado neste edital? Possivelmente, sua justificativa incidiria sobre o fato de, supostamente, haver um baixo número de judeus presentes em escolas do município do Rio de Janeiro. Mas se essa for a explicação, como esse levantamento foi realizado? E se, de repente, fosse matriculado nessa rede municipal um aluno cuja fé fosse exatamente a de cunho judaico? De qualquer forma, o confessionalismo se faz presente neste edital de forma exclusiva: quem não pertence a nenhuma dessas realidades de fé expressas, não tem direito ao estudo da disciplina, contrariando o que está previsto na LDB, já apresentado anteriormente. Privilegiam-se algumas religiões, não considerando a pluralidade presente na sociedade.

4.4. Concurso público para provimento de cargos das carreiras de Professor de Educação Básica – Ensino Religioso, do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – Edital SEPLAG/SEE Nº. 03/2014, de 24 de novembro de 2014

O edital que prevê o concurso público para o cargo de Professor de Ensino Religioso da Educação Básica para o estado de Minas Gerais (nº 03/2014), apresenta as especificações para a referida função docente em seu item 2.1.1, onde na enumeração "a.1" diz que a escolaridade mínima exigida é a de "Licenciatura Plena em Ensino Religioso, Ciências da Religião ou Educação Religiosa". Na alínea "a.2", além da exigência observada na alínea anterior, acrescenta-se "cuja matriz curricular inclua conteúdo relativo a Ciências da Religião, Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso ou Educação Religiosa, com carga horária mínima de quinhentas horas". Entretanto, nas enumerações seguintes (alíneas a.2, a.3, a.4) é-lhe facultada "Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento", exigindo, no entanto, formação de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu (em nível de Mestrado ou Doutorado) em Ensino Religioso ou Ciências da Religião. Na alínea a. 5, encontramos mais uma situação em que "Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento" é aceita para o cargo, "acrescido de curso de Metodologia e Filosofia do Ensino Religioso oferecido até 6 de janeiro de 2005" (sic) - que não especifica a carga horária mínima exigida e somente acrescenta que é oferecido "por entidades ou instituições de ensino credenciadas e reconhecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais". Também não se especifica a modalidade a que se enquadra tal formação (extensão, especialização etc.). Tal alínea é baseada na Lei nº 15.434, de 5 de janeiro de 2005 – onde também não torna tal situação mais clarificada.

Apesar do exposto acima, encontramos um edital que apresenta maior coerência para com a formação exigida para o docente de Ensino Religioso. Aparentemente, há uma maior preocupação e cuidado com a disciplina, uma vez que para assumir a vaga de professor, neste concurso especificamente, é requerida ao profissional uma formação comprovada ou em Ensino Religioso, ou em Ciências da Religião ou em Educação Religiosa. Não encontramos também aqui o confessionalismo presente em outros editais,

que é coerente ainda com a redação da LDB, que extingue o ensino confessional em detrimento a um ensino pautado na pluralidade religiosa presente em nossa sociedade.

4.5. Concurso público para a formação de Cadastro de Reserva para as funções de PROFESSOR E PEDAGOGO – Prefeitura de Rio do Sul – Edital Nº 003/2015

No concurso público supracitado, havia uma distribuição de vagas para professores das diversas áreas, inclusive para a de Ensino Religioso. Seu edital não previa um número específico de vagas, haja vista que se tratava de concurso previsto para cadastro de reserva. Então, pode-se constatar também que, no referido edital, não houve tratamento diferenciado entre as áreas no que tange à seleção de professores em termos de formação. Ou seja, sua redação no Anexo I A, do quadro de cargos e habilitação mínima exigida, prevê que o profissional possua "Licenciatura Plena específica na disciplina de atuação", fazendo ressalva exclusivamente para atuação na disciplina de Educação Física, que além de exigir Licenciatura Plena exigia, ainda, registro no CREF.

Como se percebe, o tratamento dado à disciplina Ensino Religioso foi igual às demais disciplinas (com a exceção do exposto anteriormente a respeito da disciplina Educação Física). Contudo, isso é raro e uma exceção dentro do que tem sido observado no universo de concursos públicos nacionais que visam ao preenchimento de cargos para professores docentes. Inclusive, um fato que chama a atenção é a respeito do conteúdo programático da prova escrita para o cargo de Professor de Ensino Religioso, presente no Anexo II, em seu item 4.11, onde define todo o conteúdo a que o candidato deveria estar apto a dominar:

Ensino religioso na atualidade brasileira: legislação nacional e Estadual. Fenômeno religioso e suas manifestações nas diferentes culturas e tradições religiosas. Currículo, objetivos, princípios organizativos, conceitos essenciais, tratamento didático e avaliação

do Ensino Religioso. Ideia do transcendente. Função política religiosa. Revelação. Revolução das estruturas religiosas da organização humana. Espiritualidade. Valores. Limites. Lei de Diretrizes e Bases – LDB e alterações posteriores, Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino fundamental, PCN Parâmetros Curriculares Nacionais, Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, Constituição Federal referente à Educação, Plano Político Pedagógico – PPP, Plano Nacional da Educação – Lei nº 13.005/2014, Lei nº 11.645/2008, Resolução CNE/CEB nº 4 de 02 de outubro de 2009, Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010, Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010 e Lei nº 11.738 de 2008, Plano Municipal de Educação – Lei nº 5.614 de 23 de junho de 2015 (com anexo).

Outra vez o concurso surpreende-nos por apresentar um conteúdo programático cuja exigência se pauta na manifestação do fenômeno religioso e desenvolvimento histórico-cultural da religiosidade; no estudo da transcendência e da função política da religião; na espiritualidade humana e nos valores que perpassam a cidadania; na base legal para a presença da disciplina no processo ensino-aprendizagem: tudo em substituição a uma visão "separatista" e confessional, que mais divide do que agrega em termos de formação do indivíduo.

Percebemos com esses editais que muito ainda temos de avançar no sentido de ter um Ensino Religioso mais consolidado, mais elaborado e mais democrático nos espaços escolares. Embora muito se tenha avançado em relação à disciplina em termos legais e de previsibilidade, deparamo-nos com pensamentos ainda muito arcaicos, que se apegam à tradição de um Ensino Religioso confessional e que causa separação. E outra preocupação que bastante aflige os estudiosos recai sobre a formação ideal para o professor de Ensino Religioso. Ainda não foi encontrada uma que satisfaça a todos de forma mais plena, entretanto, observando alguns dos editais, encontramos também tentativas sérias de estabelecer um Ensino Religioso de maior qualidade. Focando mais na formação dos docentes e menos no caráter confessional (que apresenta poucas e muito específicas religiões, privilegiando a uns e desprezando a realidade de outros, em uma atitude plenamente catequética), construir-se-á uma nova realidade mais dinâmica e mais reflexiva para o Ensino Religioso escolar, onde sejam consideradas a diversidade e a condição plural de nossos alunos e de nossa sociedade como um todo.

Considerações finais

Diante de um estado democrático, a aplicação de uma lei não se estabelece, forçosamente, de uma maneira tão "tranquila" na sociedade. E isso é exatamente o que se espera de um Estado calcado nos princípios da democracia: uma sociedade que debate, dialoga, discute e apresenta seus argumentos "contra" ou "em favor" de algo. Por isso, encontramos tanta opinião divergente no que tange à presença do Ensino Religioso como componente previsto na formação de nossos alunos. E nem mesmo a alteração do artigo 33 da LDB, onde muda a perspectiva da confessionalidade e a proibição da prática de proselitismo nas salas de aula, foi suficiente para que essa questão deixasse de causar polêmica. Por isso, muitos se empenham em questionar a presença da disciplina no currículo escolar, valendo-se do pressuposto de o Brasil ser um Estado laico, onde também o processo de secularização cada vez mais se aflora e se estabelece de forma concreta.

E apesar de muitos construírem fortes argumentos a partir das prerrogativas anteriores, muitos estudiosos também têm encontrado no Ensino Religioso uma espécie de resposta que satisfaz a muitos, especialmente no tocante à formação humana dos alunos e à sua prática inata de integração do saber. A isso, referimo-nos ao princípio interdisciplinar que ele apresenta de maneira natural, pois sua ação perpassa pelo diálogo e pela troca estabelecida com outras áreas, criando um verdadeiro ambiente interdisciplinar, visto por muitos como a solução para superar toda a fragmentação do ensino que nos foi herdado ao longo dos tempos. Desse modo, não só desempenha a função de construtora do conhecimento de uma maneira mais sólida e abrangente, como cumpre sua missão (legitimada) de pautar pela preconização de uma convivência mais harmoniosa entre todos e do reconhecimento da diversidade cultural e religiosa presente na sociedade em que vivemos.

O espaço (democrático) da sala de aula, amparado pela legislação vigente em nosso país, tornou-se um polo agregador de conhecimento que aponta o Ensino Religioso como uma das disciplinas sensíveis à caracterização da interdisciplinaridade presente em nossas escolas. Com o fim da perspectiva confessional do Ensino Religioso, o ambiente escolar ganha mais um aliado acadêmico como mediador do saber, que fomenta novas expectativas educacionais especialmente por ser dotado de caráter científico – o que o

torna, ao lado de outras disciplinas, indispensável para a formação humana de nossos alunos, devendo pautar pela promoção da ética, do respeito à diversidade (religiosa, cultural etc.), da formação da cidadania, do direito de livre escolha do indivíduo, da expansão do diálogo e do fim da intolerância em todos os sentidos.

Uma reflexão atenta sobre a nova perspectiva do Ensino Religioso no processo ensino-aprendizagem precisa ainda considerar uma mudança profunda de paradigma, tanto no aspecto curricular quanto no visionário acerca da aplicabilidade da disciplina. Os professores precisam estar em constante formação para tentar responder e/ou incitar o debate acerca de questionamentos direcionados a inúmeras questões humanas e suas consequências em um mundo pós-moderno, bem como compreender o fenômeno religioso e sua relação com as demais áreas do conhecimento, de forma que possibilite estabelecer um vínculo interdisciplinar acadêmico, mas também um encontro com o diferente existente em todo contexto social do qual fazemos parte.

O Ensino Religioso na escola ainda pode contribuir para uma visão mais humana acerca do planeta e seus habitantes, considerando que este mundo corresponde a uma *Casa Comum* a todos. Assim, reflexões a respeito da vida — em todas as suas dimensões — tornam-se viáveis e suscetíveis de diálogos que possam enriquecer a formação humana dos discentes. Questões que envolvam ideias que vão desde a preservação do meio ambiente e da promoção da sustentabilidade, ao respeito ao outro e à diversidade que dele emana e se confirma, passando ainda pelo reconhecimento das religiões como forte marca cultural da humanidade, tornam-se assuntos de relevância a serem enriquecidos com o Ensino Religioso na perspectiva do processo ensino-aprendizagem.

A presença do Ensino Religioso em sala de aula pode fortalecer os princípios que emanam da proposta muito difundida nos últimos anos em muitos lugares, que pautam sobre a aproximação das diferentes religiões sem, no entanto, supervalorizar uma crença em detrimento a outra, ou prezar pela imposição de uma determinada realidade de fé a ser abraçada por todos: o diálogo inter-religioso, que trata de um estreitamento de relações entre as diversas religiões, procurando evidenciar os elementos que mais trazem união do que separação. Em outras palavras, o diálogo inter-religioso busca nas religiões aquilo que representa o seu "ponto de intersecção"; as virtudes comuns que aproximam em vez de afastar, sendo algo certamente positivo a ser considerado durante as aulas de Ensino Religioso.

Os diálogos produzidos em sala de aula certamente incentivam a reflexão e a compreensão acerca de um mundo diverso. Deste modo, o Ensino Religioso pode estimular – na realidade de sala de aula – o surgimento de pensamentos mais abrangentes, menos prepotentes, que não se limitem à própria realidade experienciada, mas se voltem também à do outro, que se estabelece, por vezes, de maneira distinta do que tantos estão acostumados a experienciar. E essa abertura pode, definitivamente, contribuir também para que concepções fundamentalistas e/ou exclusivistas deixem de ter mais força nos espaços escolares, de modo a se produzirem gestos, posturas e ideais voltados a um olhar mais humano e mais conciliador em nossa sociedade.

Embora muito se tenha avançado no que tange ao Ensino Religioso escolar, ainda há várias questões a serem resolvidas. Uma delas diz respeito a que profissional está realmente habilitado a lecionar a disciplina. Pouco se refletiu sobre o assunto e menos ainda se fez em termos legais, o que pode comprometer a qualidade das aulas da referida disciplina, uma vez que não há uma especificação acerca da habilitação que garanta um profissional realmente preparado para desempenhar essa função docente. A falta de uma regulamentação para essa situação tem gerado um verdadeiro disparate em termos de exigência para a contratação de professores para o Ensino Religioso, ficando a cargo dos governos estaduais e municipais a indicação de formação do referido docente, o que contraria a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Artigo 61.

Como vimos no primeiro capítulo, "Breve histórico do Ensino Religioso no Brasil", a presença da disciplina se encontra em nosso país desde a sua colonização, passando por mudanças estruturais, deixando de constar na matriz curricular por determinados momentos, porém sempre com fortes vozes se posicionando a respeito da mesma, ora em seu favor, ora contra a sua manutenção no espaço escolar. E apesar de tantas idas e vindas, de ser pauta de tanta controvérsia ao longo da história, o Ensino Religioso encontra na contemporaneidade sua presença na Educação Básica por força da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 9394/96), encontrando em estudiosos vislumbres de disciplina que consegue estabelecer um bom diálogo com outras áreas, que colabora na construção do conhecimento por meio de uma ação interdisciplinar, como apresentamos no segundo capítulo, "O princípio epistemológico da interdisciplinaridade e a questão do Ensino Religioso".

Questões de formação da cidadania são altamente possíveis e de suma importância para serem trabalhadas durante as aulas de Ensino Religioso, conforme discutimos no

terceiro capítulo "Ensino Religioso e cidadania". De fato, encontram-se na essência da disciplina condições favoráveis para a promoção de atividades que estimulem o encontro com o outro, sobretudo levando a reflexões que propiciem a compreensão de uma realidade diversa em seu entorno, onde se valoriza a individualidade do ser e o respeito às diferenças.

A formação dos professores de Ensino Religioso tem se apresentado como uma verdadeira incógnita para o exercício da função no país, uma vez que sua regulamentação não foi prevista na LDB, ficando a cargo das secretarias estaduais e municipais de educação a exigência em relação à habilitação para assunção do referido cargo, como vemos no quarto e último capítulo, "A formação dos professores de Ensino Religioso". Tal fato tem descaracterizado as exigências emanadas do artigo 61 da LDB, que preveem sobre a formação necessária para o exercício do magistério no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Janeiro: Sextante, 2002.

BRANDENBURG, et al. Ensino Religioso e Docência e(m) Formação. São Leopoldo Sinodal/EST, 2013, p. 78.
AZEVEDO apud CARON, Lurdes. Políticas e Práticas Curriculares: formação de professores de ensino religioso. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007, p. 48.
BARBOSA apud MACHADO, Maria Cristina Gomes. <i>Rui Barbosa</i> . Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 91.
apud RUEDELL, Pedro. <i>Educação religiosa:</i> fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2010 p. 20.
BOBINEAU, Olivier, TANK-STORPER, Sébastien. <i>Sociologia das Religiões</i> . São Paulo Edições Loyola, 2011.
BOCK, Ana Mercês Bahia, FURTADO, Odair, TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi <i>Psicologias</i> – Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2008.
BOFF, Leonardo. <i>Virtudes para um outro mundo possível</i> – Hospitalidade: Direito e Devede todos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
<i>Saber cuidar</i> : Ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ Vozes, 2011.

____. Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade. Rio de

BORGES, Anselmo. *Religião, religiões e diálogo inter-religioso*. In: Revista Portuguesa de História. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008/2009.

BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu, MANZINI, Raquel Gomes Pinto, PALMIERI, Marilicia Witzler Antunes Ribeiro. *Cooperação e promoção da paz*: valores e práticas sociais em contextos educativos. In: BRANCO, Maria Cristina Uchoa de Abre, OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de (Orgs.). *Diversidade e cultura da paz na escola:* contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 109.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado Federal, 1988.

BRASIL, *LDB* – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, *Lei nº 9394/96*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 27/1/2014.

BRASIL, *Lei nº 9475*, *de 22 de julho de 1997*. Disponível em: http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/127108/lei-9475-97. Acesso em 27/1/2014.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. *As Aulas Régias no Rio de Janeiro:* do projeto à prática. 1759-1834. In: ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas: 105-130, out. 99.

CARON, Lurdes. Políticas e Práticas Curriculares: formação de professores de ensino religioso. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007.

CLEMENTE, Augusto Junior. *O conceito de cidadania nas ciências sociais brasileiras*: uma análise a partir do Scielo (1989-2013). Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2015.

COELHO, Elisângela Madeira. *O Ensino Religioso no currículo escolar*. In: BRANDENBURG et al. Ensino Religioso e Docência e(m) Formação. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013, p. 155.

COSTA, Adroaldo Mesquita da. *Anais do Congresso Nacional*. Constituinte de 1946, 84ª sessão, 14/6/1946, p. 33-34.

COSTA, Ricardo da. *Para que serve a História? Para nada...* In: SINAIS - Revista Eletrônica. Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.03, v.1, Junho. 2008. p. 43-70.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Laicidade em Disputa*: Religião, moral e civismo na educação brasileira. In: Revista Teias, ProPEd/UERJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 36, p. 5-25, 2014.

CURY apud ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. *O Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras*. In: Revista de Pesquisa em Direito Libertas. Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP/MG, vol. 1, n. 1, p. 9-39, 1° semestre de 2009.

DURKHEIM apud BOBINEAU, Olivier, TANK-STORPER, Sébastien. *Sociologia das Religiões*. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 18.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERREIRA, Tiago Bento Silva, SALGADO, João Manuel de Castro Faria. *Educação para a paz:* uma perspectiva dialógica. In: BRANCO, Maria Cristina Uchoa de Abreu, OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de (Orgs.). *Diversidade e cultura da paz na escola:* contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 54.

FILHO, Lourival José Martins. Formação de novos docentes e Ensino Religioso: caminhos e desafios. In: BRANDENBURG et al. Ensino Religioso e Docência e(m) Formação. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013, p. 14.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. *O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano*. Cascavel: UNIOESTE, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 165.

GABATZ, Celso. *Diversidade cultural e religiosa e os desafios para uma educação inclusiva*. Anais do Congresso Internacional da Faculdade Est, 1, 2012, São Leopoldo, p. 50-63.

GADOTTI, Moacir. *Interdisciplinaridade: atitude e método*. Instituto Paulo Freire: Universidade de São Paulo, 1999.

IUCN/UNEP/WWF. Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living. Switzerland, 1991.

JAPIASSU, Hildo. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, TEÓFILO, Débora Nascimento. *Secularização e sua relação com o ensino religioso*. Porto Alegre: PUC/RS - Teocomunicação, v.42, n.1, p. 84, jan./jun. 2012. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/teo/article/download/.../7705. Acesso em 26/12/2015.

______, KADLUBITSKI, Lidia. *Diversidade religiosa na educação no Brasil*. Caminhos, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 370-385, jul./dez. 2014.

______. Educação e História do Ensino Religioso. In: Pensar a Educação em Revista, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul-set/2015.

KÜNG, Hans. *Projeto de ética mundial*: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 2001.

LAUNAY apud BOBINEAU, Olivier; TANK-STORPER, Sébastien. *Sociologia das Religiões*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MARANGONI, Jacqueline Ferraz da Costa, OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes. *Integração e intergeracional na escola*: uma perspectiva para a paz. In: BRANCO, Maria Cristina Uchoa de Abreu, OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de (Orgs.). *Diversidade e cultura da paz na escola*: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 269.

MARTINS, Roberto de Andrade. *As dificuldades de estudo do pensamento dos Vedas*. p. 113-183. In: FERREIRA, Mário; GNERRE, Maria Lucia Abaurre; POSSEBON, Fabricio (orgs.). Antropologia Védica. Edição bilíngüe: sânscrito e português. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

MIGLIORI, André. *Vestes e Cores Litúrgicas*: história, simbolismo e espiritualidade. São Paulo: Lura Editorial, 2016.

MINAS GERAIS. Concurso público para provimento de cargos das carreiras de Professor de Educação Básica — Ensino Religioso — Edital SEPLAG/SEE Nº. 03/2014, de 24 de novembro de 2014. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital_Ensino%20Religioso_24.11_ Final_18%20horas.pdf. Acesso em: 13/6/2016.

Lei 15.434, de 5 de janeiro de 2005. Disponível em: http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=Lei&num=1543 4&comp=&ano=2005. Acesso em: 13/6/2016.

MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MUNICÍPIO DE CIDREIRA. Concurso Público para Provimento de Cargos – Edital nº 001/2016, de 22 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.objetivas.com.br/arquivos/2016/05/mdSyTfJ8dP_edital.pdf. Acesso em: 4/6/2016.

ORO, Ivo Pedro. O fenômeno religioso: como entender. São Paulo: Paulinas, 2013.

PASSOS apud BRANDENBURG et al. Ensino Religioso e Docência e(m) Formação. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013, p. 132.

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

PLATÃO. *Parmênides – o uno e o múltiplo, as formas inteligíveis*. Livro de Domínio Público. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Disponível em: http://br.egroups.com/group/acropolis/. Acesso em 31/5/2015.

POMBO, Olga. *O conceito de interdisciplinaridade e conceitos afins*. In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique M.; LEVY, Teresa. A interdisciplinaridade: reflexão e experiência. Lisboa: Texto, 1993, p. 13.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Concurso Público para provimento de cargo de Professor de Ensino Religioso – Edital SMA Nº 63, de 2 de março de 2012*. Disponível em: http://fjg.rio.rj.gov.br/publique/media/EDITAL_ENSINO_RELIGIOSO.pdf. Acesso em: 6/6/2016.

REBLIN, Iuri Andréas. *As histórias em quadrinhos como possibilidade pedagógica*. In: BRANDENBURG et al. Ensino Religioso e Docência e(m) Formação. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013, p. 60-61.

RIO DE JANEIRO. *Concurso para professor docente I – Ensino Religioso – da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Edital de 13 de março de 2013*. Disponível em: http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeConteudo?article-id=1236374. Acesso em 4/6/2016.

RIO DO SUL. Concurso público para a formação de Cadastro de Reserva para as funções de PROFESSOR E PEDAGOGO — Edital Nº 003/2015. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/edital-processo-seletivo-003--2015.pdf. Acesso em: 13/6/2016.

RUEDELL, Pedro. *Educação religiosa:* fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SÁ, Jeanete Liasch Martins de. *Especialização Versus Interdisciplinaridade: uma proposta alternativa*. In: SÁ, Jeanete Liasch Martins de (Org.). *Serviço Social e Interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 50.

SAMPAIO, Fábio Maia. *Ensino Religioso: um desafio à educação na contemporaneidade*. In: BRANDENBURG et al. Ensino Religioso e Docência e(m) Formação. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013, p. 168.

SANTOS, Joe Marçal Gonçalves dos. *O sentido da secularização não é um mundo sem sentido: o fenômeno religioso numa sociedade de múltiplas modernidades*. In: BRANDENBURG et al. *Ensino Religioso e Docência e(m) Formação*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013, p. 218-219.

SAVIANI, Demerval. *O pensamento pedagógico brasileiro:* da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. In: Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul/dez, 2007.

SCUSSEL, Marcos André. *O desenvolvimento de competências no Ensino Religioso e a formação para a cidadania*. In: BRANDENBURG et al. Ensino Religioso e Docência e(m) Formação. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013, p. 38.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. In: SÁ, Jeanete Liasch Martins de (Org.). Serviço Social e Interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Cortez, 2010.

______. *O Uno e o Múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar*. In: JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/222686179/O-Uno-e-o-Multiplo-o-Sentido-Antropologico-Do-Interdisciplinar-Leo#scribd.

STRECK, Gisela I. W. *Ensino Religioso: o que ensinar?* In: WACHS et al. Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas: VII Simpósio de Ensino Religioso da Faculdade EST e I Seminário Estadual de Ensino Religioso do CONER/RS. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010, p. 24.

THIESEN, Juares da Silva. *A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem*. In: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, Rio de Janeiro, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 20/4/2015.

TOBIAS apud CARON, Lurdes. Políticas e Práticas Curriculares: formação de professores de ensino religioso. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007, p. 45-46.

VIGIL, José Maria. *Teologia do Pluralismo Religioso*: para uma releitura pluralista do cristianismo. Trad. Maria Paula Rodrigues. São Paulo: Paulus, 2006.

WEBER, apud BOBINEAU, Olivier; TANK-STORPER, Sébastien. *Sociologia das Religiões*. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 18.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. *História da educação*: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZIMMERMANN, Roque. *Ensino Religioso: uma grande mudança*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.