

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ARTHUR FELIPE MOREIRA DE MELO

ENSINO RELIGIOSO NA REDE PÚBLICA: UM ESTUDO EPISTÊMICO-PEDAGÓGICO
DO RIO GRANDE DO SUL AO BRASIL.

São Leopoldo

2018

ARTHUR FELIPE MOREIRA DE MELO

ENSINO RELIGIOSO NA REDE PÚBLICA: UM ESTUDO EPISTÊMICO-PEDAGÓGICO DO
RIO GRANDE DO SUL AO BRASIL.

Tese de Doutorado
Para obtenção do grau de Doutor em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Divino Mistério que tudo transcende, que tudo permeia e que tudo conduz.

A Sri Sathya Sai, que me forneceu as lentes com as quais enxergo a realidade.

As três gerações de mulheres da minha vida, minha mãe Eloiza, minha esposa Andréa e minha filhinha Clara Yasmin, que me ajudam a viver de forma mais plena.

Ao caríssimo professor Remí Klein, credor das minhas mais sinceras considerações pela sensibilidade e pelo incentivo constante ao longo de toda a pesquisa.

À professora orientadora Laude Erandi Brandenburg, cujo espírito motivador inspirou-me desde a primeira aula que presenciei na Faculdades EST e que aceitou a tarefa de me ter como orientando.

Aos demais professores e colegas cuja agradável companhia desfrutei ao longo dos últimos anos.

À sociedade como um todo, que financiou essa pesquisa por intermédio da bolsa da CAPES.

ABREVIATURAS

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

ANAJUBI- Associação Nacional de Advogados e Juristas Brasil-Israel

ANPTECRE – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião

APER/RS – Associação de Professores de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul

ASSINTEC – Associação Inter-religiosa de Educação e Cultura

ATEA – Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBB – Convenção Batista Brasileira

CDHM – Comissão de Direitos Humanos e Minorias

CEED – Conselho Estadual de Educação

CEESP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo

CEE – Conselho Estadual de Educação (sigla antiga no RS)

CF – Constituição Federal (de 1988)

CME – Conselho Municipal de Educação

CNAD-Madureira – Convenção Nacional das Assembleias de Deus – Ministério de Madureira

CNBB – Confederação Nacional de Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONER/RS – Conselho de Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul

CONIB – Confederação Israelita do Brasil

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

EaD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ER – Ensino Religioso dos sistemas públicos de ensino

EsP – Programa Escola Sem Partido
FAMBRAS – Federação das Associações Muçulmanas do Brasil
FEB – Federação Espírita Brasileira
FENACAB – Federação Nacional do Culto Afro-brasileiro
FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FURB – Universidade Regional de Blumenau
GF – Grupo Focal
GTERI – Grupo Tarefa para o Ensino Religioso Interconfessional do RS
IAB – Instituto dos Advogados Brasileiros
IAD-Belém – Igreja Assembleia de Deus – Ministério Belém
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IURD – Igreja Universal do Reino de Deus
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LiHS – Liga Humanista Secular do Brasil
MEC – Ministério da Educação
MPF – Ministério Público Federal
PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso
PNE – Plano Nacional de Educação
PRC – Padrão Referencial de Currículo
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RELER – Rede Nacional de Cursos de Licenciatura em Ensino Religioso
SBB – Sociedade Budista do Brasil
SE – Secretaria de Educação (genericamente)
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação (RS)
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação (genericamente)
SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
STF – Supremo Tribunal Federal
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNC – Universidade do Contestado

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

USJ – Centro Universitário Municipal de São José

RESUMO

Este trabalho examina as potencialidades e os desafios de um encaminhamento epistemológico para o componente curricular Ensino Religioso na escola pública brasileira. A tese é dividida em três capítulos principais. O primeiro deles, capítulo I, é dedicado à análise da atipia epistemológica do Ensino Religioso diante dos demais componentes curriculares da escola, bem como à análise do cenário político desse componente curricular em âmbito federal, estadual (Rio Grande do Sul) e municipal (municípios do RS). No capítulo seguinte são discutidas alternativas para questões pedagógicas do Ensino Religioso que costumam ser enfatizadas no campo da política em detrimento de um encaminhamento epistemológico para esse componente curricular. Tendo em vista a necessidade de uma reflexão pedagógica propositiva, o trabalho apresenta a análise de dois grupos focais, compostos por professores e professoras de Ensino Religioso da rede pública, membros do executivo estadual ligados ao Ensino Religioso e um pesquisador da área. No último capítulo, o trabalho assume um teor psicológico, ao analisar o princípio do 'contato com a diversidade', facultado pelo Ensino Religioso, enquanto recurso valioso de construção de subjetividades humanas saudáveis. Ainda nesse último capítulo, a tese traz uma discussão em torno de benefícios civilizatórios que o Ensino Religioso é capaz de promover em bases plurais e epistemológicas.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Epistemologia do Ensino Religioso, Aspectos Legais do Ensino Religioso, Processo Civilizatório.

ABSTRACT

This paper examines the potentialities and challenges of an epistemological referral for the Religious Education curricular component in Brazilian public schools. The thesis is divided into three main chapters. The first of them, chapter I, is dedicated to the analysis of the epistemological atypia of Religious Education in comparison with other school curricular components, as well as to the analysis of the political scenario of this curricular component in federal, state (Rio Grande do Sul) and municipal spheres (municipal districts of RS). In the next chapter, we discuss alternatives for pedagogical issues of Religious Education that are often emphasized in the political ground in impairment to an epistemological referral for this curricular component. Considering the need for a pedagogical reflection, the research presents the analysis of two sessions of a focal group, composed of Religious Education teachers employed in public educational systems, officials of the state linked to Religious Education and a researcher in the area. In the last chapter, the work presents a psychological approach, when analyzing the principle of 'contact with diversity', provided by Religious Education, as a valuable resource for the construction of healthy human subjectivities. Still in this last chapter, the thesis brings an ample discussion on civilizational benefits that Religious Education on plural and epistemological bases is able to promote.

Keywords: Religious Education, Religious Education Epistemology, Religious Education Legal Issues, Civilization Process.

SUMÁRIO

LISTA DE DIAGRAMAS.....	15
LISTA DE FIGURAS	17
1. INTRODUÇÃO.....	19
2. O ENSINO RELIGIOSO COMO <i>EPISTEME</i>	27
2.1 Atipia epistemológica do Ensino Religioso.....	38
2.2 Da pesquisa dos documentos oficiais: panorama do Rio Grande do Sul.	44
2.2.1 Disposições a nível de estado sobre o ER.....	48
2.2.2 ER no sistema de ensino de Porto Alegre.....	55
2.2.3 Ensino Religioso no interior do estado	57
2.2.4 Referências epistemológicas dos sistemas municipais de ensino	66
2.3 Identidade docente no Ensino Religioso	69
2.4 Uma licenciatura específica para o ER	73
2.5 (In)certezas e (in)definições para o ER brasileiro - o Programa Escola sem Partido.....	81
2.6 Concordata Brasil-Vaticano e desdobramentos no STF	95
3. GRUPO FOCAL: (IM)POSSIBILIDADES EPISTÊMICO-PEDAGÓGICAS PARA O ER.....	111
3.1 Delineamento da pesquisa.....	113
3.2 Caracterização do Grupo Focal	117
3.3 Considerações sobre a segunda versão da BNCC.....	118
3.4 Reflexões do Grupo Focal sobre enfoques epistêmico-pedagógicos do Ensino Religioso.....	127

3.4.1 Abordagem do ‘Conhecimento religioso’ e do ‘conhecimento não religioso’	128
3.4.2 Docentes de ER ensinando sobre uma tradição religiosa ou não religiosa diferente da sua própria.....	133
3.4.3 Desafios do ER nos anos iniciais.....	145
3.4.4 Questões de gênero no ER.	149
3.4.5 A abordagem de valores no ER.....	157
4. ‘PSICOTEOLOGANDO’	167
4.1 ‘Valores’ – aproximações conceituais e algumas implicações	169
4.2 ‘Valor’ enquanto categoria inseparável da moral e da ética.....	174
4.3 Regras, princípios, valores e mitos.	177
4.4 Sensibilidade moral e equacionamento moral.....	186
4.5 ER como indutor de um ‘saber comunicativo-dialógico’ e de uma ‘predisposição comunicativa ontônômica’.....	191
4.5.1 O ‘saber comunicativo-dialógico’ a partir do ER.	192
4.5.2 A ‘predisposição comunicativa ontônômica’.	197
5. CONCLUSÃO	205
REFERÊNCIAS.....	213

LISTA DE DIAGRAMAS

<i>Diagrama 1: Elementos que pesam na consideração do ER enquanto episteme ou doxa.</i>	38
<i>Diagrama 2: Elementos característicos da atipia epistemológica do ER.</i>	44
<i>Diagrama 3: Ponderações sobre a situação do ER.</i>	55
<i>Diagrama 4: Resumo das institucionalidades dos sistemas públicos de ensino.</i>	58
<i>Diagrama 5: Referências epistemológicas e critérios de formação docente para o ER, por município.</i>	61
<i>Diagrama 6: Análise dos documentos oficiais sobre o ER produzidos a nível municipal.</i>	69
<i>Diagrama 7: Condições do exercício docente no ER em bases epistemológicas.</i>	81
<i>Diagrama 8: Prós e contras do EsP.</i>	95
<i>Diagrama 9: Posicionamento das entidades representadas na Audiência Pública da ADI 4.439/2010.</i>	103
<i>Diagrama 10: Representações na Audiência Pública da ADI 4.439/2010.</i>	104
<i>Diagrama 11: Votos dos ministros do STF no julgamento da ADI 4.439/2010.</i>	110
<i>Diagrama 12: Abordagem do ‘conhecimento religioso’ e do ‘conhecimento não religioso’.</i>	133
<i>Diagrama 13: Possibilidade de superação da hipossuficiência docente.</i>	145
<i>Diagrama 14: Dificuldades e possibilidades para o exercício docente nos anos iniciais do ensino fundamental.</i>	149

Diagrama 15: Abordagem de/sobre valores no ER.165

LISTA DE FIGURAS E FOTOS

Figura 1: Charge sobre a aula de Ensino Religioso.	33
Figura 2: Foto do Deputado Izalci Lucas Ferreira.	82
Figura 3: Cartaz com a síntese dos deveres do professor que constam no Programa EsP.	83
Figura 4: Foto de divulgação da Revista Época: Miguel Francisco Urbano Nagib.	84
Figura 5: Deputado Pe. Roque Zimmermann.	88
Figura 6: Papa Bento XVI com o então presidente Lula, por ocasião da assinatura do acordo Brasil-Santa Sé.	95
Figura 7: À esquerda, o Ministro Ayres de Brito. À direita, o Ministro Luís Roberto Barroso.	98
Figura 8: Ministros do STF que participaram do julgamento da ADI 4.439/2010 em 2017.	110
Figura 9: Charge ilustrativa da ideia panikkariana de mito.	182
Figura 10: Intolerância para com a intolerância.	189

1. INTRODUÇÃO

Ciclicamente, o debate sobre o Ensino Religioso da escola pública (ER) atravessa períodos de grande efervescência. Via de regra, esses ciclos vêm se sucedendo de forma concomitante com os debates em torno das Constituições e das leis de diretrizes e bases da educação brasileira.

Localizamos a culminância de mais um desses ciclos entre os anos de 2015 e 2017, com uma diferença em relação a períodos anteriores. Nesse último ciclo, o debate em torno do ER não atingiu somente o legislativo, mas abarcou também diversas institucionalidades, incluindo a mais alta Corte Brasileira, o Supremo Tribunal Federal (STF).

Nossa pesquisa foi produzida em meio à efervescência dessas energias políticas atuando sobre o ER. O momento foi profícuo pela abundância de debates sobre o ER na esfera pública. Isso nos facultou acesso a uma riqueza enorme de materiais sobre os quais pudemos nos debruçar. Ao mesmo tempo, esse período também trouxe algumas dificuldades, já que a intensa sucessão de deliberações sobre o ER impôs uma dinâmica de rápida desatualização de nossas redações.

Entre os anos de 2015 e 2017, vimos emergir, por exemplo, o Programa Escola Sem Partido (EsP), cuja proposta, embora não centrada no tema do ER, trouxe premissas que impelem esse componente curricular à confessionalidade. Esse projeto, que tem dividido opiniões no país e provocado fortes debates em todos os níveis da federação, possui raízes nas duas casas legislativas, além de representações em diversos estados e municípios brasileiros.

No mesmo período, acompanhamos os principais desdobramentos do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4.439/2010) no STF. Mencionamos aqui a audiência pública, que contou com 31 entidades representadas, além do próprio julgamento, cuja sentença foi pelo indeferimento da procedência da ADI e pela possibilidade de ER confessional nas escolas públicas.

Ainda no mesmo período, observamos a progressão dos principais estágios da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Vimos acontecer a consulta pública *online*, que debateu ampla e generosamente a primeira versão desse documento. Acompanhamos ainda a sucessão dos vários seminários realizados pelas Secretarias

Estaduais de Educação nos estados e no Distrito Federal com vistas ao debate da segunda versão. Logo depois, vimos o ER ser retirado da terceira versão do documento e ser recolocado novamente por ocasião da homologação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ainda a nível federal, registramos a publicação do *Roteiro de Atuação do Ministério Público*¹ sobre a laicidade do estado e o ER nas escolas públicas, além de deliberações de outros entes federativos, importando assinalar a publicação do documento '*Reestruturação Curricular*', pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) no ano de 2016.²

O mais notável é que o encaminhamento dado pelas várias instituições jurídicas brasileiras sobre como o ER deve ser oferecido nas escolas públicas varia na mesma proporção de seus promulgadores. Iremos ponderar mais adiante que não se trata de simples heterogeneidade de elementos não centrais à práxis do ER. Ao contrário, as deliberações são tão dramaticamente opostas que o exercício da hermenêutica legal revela-se como uma prática quase catatônica de aferição da supremacia normativa de algumas disposições em relação a outras, produzindo grande confusão.

Esse fato não é trivial. Toda a reflexão sobre o ER precisa partir das disposições legais e constitucionais. Como dissemos, os períodos de debate sobre o ER, que se sucedem ciclicamente, circundam os principais episódios legislativos em torno desse componente curricular. Não por acaso, a história do ER costuma ser apresentada como uma história da sua legislação. Qual a consequência disso para um trabalho, qual o nosso, cujo objetivo seja o de analisar a inteligibilidade epistemológica do ER? Precisamos superar o desejo de encontrar um nexos entre as disposições constitucionais e legais sobre o ER. Hoje, mais do que nunca, esse nexos não existe. O que existe são senão pistas sobre alguns princípios que precisam ser equacionados. Em outras

¹ CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO – CNMP. *Roteiro de atuação do Ministério Público* – Estado Laico e Ensino Religioso nas escolas públicas. Brasília, Maio de 2016. Disponível em: <http://www.gper.com.br/noticias/17e4fc144f068811e9fa4cb510cd9393.pdf>. Acesso em: 16 set 2016.

² ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Reestruturação Curricular* – Ensino Fundamental e Médio – Documento Orientador. [Departamento Pedagógico da SEDUC – RS]. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/201702/09164831-reestruturacao-curricular-ensino-fundamental-e-medio-2016-documento-orientador.pdf>. Acesso em: 12 jun 2017.

palavras, um horizonte de inteligibilidade epistemológica para o ER não será consequência de uma hermenêutica legal esclarecida.

Precisamos lembrar que diversas formas de ER coexistem no Brasil atualmente. Após o julgamento do Supremo Tribunal Federal, duas concepções passam a ter legitimidade a nível federal: confessional e não confessional. A perspectiva confessional, por sua vez, possui expressões variadas como, por exemplo, confessional doutrinária (caso das escolas confessionais), confessional plural (caso do Rio de Janeiro, da Bahia, do Ceará e do Acre) e interconfessional (uma espécie de sucedâneo das formulações ecumênicas anteriores à Lei 9.394/96, praticado na maioria dos sistemas públicos de ensino e também chamado de inter-religioso). O ER não confessional também possui algumas expressões e formulações distintas, entre os quais, destacamos a abordagem fenomenológica (como no Paraná), a perspectiva cultural (como em São Paulo e Porto Alegre) ou ainda a partir do programa de direitos humanos (formulado por entidades afins).³

A observação desse cenário, entretanto, não nos fez abraçar a contingência que o momento sugere. Ao contrário, isso nos impulsionou ainda mais no encaço da reflexão epistemológica do ER. Do início ao fim de nossa pesquisa, perseguimos um horizonte de inteligibilidade epistemológica para esse componente curricular, sem permitir que as contradições legais engessassem nossa reflexão. Isso, evidentemente, nos dispôs a um dos lados da discussão, visto que nem todos concordam que o ER possa assumir a natureza de uma *episteme* na escola pública.

Todavia, ao desistirmos de uma suposta neutralidade, não deixamos de colocar em questão nossas próprias premissas sobre esse componente curricular. Ainda que o universo acadêmico considere axiomática a condição do ER como *episteme*, para fins de nossa análise, não partimos desse *a priori*. Ao contrário, dedicamos o início do segundo capítulo à tentativa de legitimar esse entendimento a partir de variados efeitos que

³ Entre essas entidades, destacamos a Conectas Direitos Humanos, o Comitê Nacional de respeito à diversidade religiosa da secretaria de direitos humanos da Presidência da República, a Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ, a Comissão de Direitos Humanos e Minorias – CDHM e a Comissão Permanente de Combate às discriminações e preconceitos de cor, raça, etnia, religiões e procedência nacional.

derivariam de um entendimento contrário sobre a natureza do ER. Vale ainda dizer que, durante toda a nossa pesquisa, procuramos por alguma inerência do ER que o pudesse incompatibilizar com a ideia de uma *episteme* ou com o princípio da laicidade.

A perplexidade produzida pelo atual contexto do ER nos permitiu compreender também que qualquer proposição sobre a natureza do ER precisa emergir de um profundo respeito pelas contradições do nosso povo e das nossas instituições. Falar sobre ER implica em mobilizar valores. Da mesma forma, assumir uma posição sobre o ER que leve em consideração uma epistemologia significa equacionar valores. Isso exige de nós tempo para ‘sintonizarmos’ nossa subjetividade com certos valores intersubjetivamente consentidos. É assim que vemos o nosso próprio desenvolvimento como pessoa e como pesquisador, concorrendo com a reflexão dessa temática ao longo dos últimos anos.

É preciso dizer ainda que nossa pesquisa, como qualquer outra que se proponha a analisar o ER, mostra-se constrangida por um elemento regional, na medida em que a autonomia conferida aos sistemas de ensino para a elaboração dos conteúdos do ER, bem como para a determinação dos critérios de formação e admissão docente, produz múltiplas interpretações a nível estadual e municipal. A consequência disso é que as pesquisas sobre o ER têm focado cada vez mais em questões regionais e menos em características nacionais que provam-se sempre generalizadoras. Essa lógica, de certa forma, também se impôs à nossa pesquisa. O título indica o caminho que seguimos: *Ensino Religioso na rede pública: um estudo epistêmico-pedagógico do Rio Grande do Sul ao Brasil*.

Por isso, nosso segundo tentame nessa pesquisa foi o de compreender a situação do ER no Rio Grande do Sul a partir da produção documental posterior ao ano de 1996.⁴ Com esse intuito, apresentamos uma coleção com dezenas de documentos cuja análise nos deu a ideia do nível de maturidade das discussões sobre o ER no estado, bem como corroborou a perspectiva que apresentamos. Com base nessa pesquisa, passamos a analisar ainda as condições exigidas em relação à docência, de forma a

⁴ Ano da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96).

garantir concretude à reflexão epistemológica do ER. A partir de então, analisamos a questão da formação, refletindo sobre a necessidade de uma licenciatura específica como critério de habilitação docente.

À sequência disso, adentramos a esfera pública federal na tentativa de compreender as nuances dos debates sobre o ER. Ao analisar o EsP e o processo da ADI 4.439/2010 no STF, procuramos, no melhor argumento dos mais ilustres interlocutores contrários e favoráveis ao ER, as pistas que nos possibilitassem compreender melhor a complexidade da relação entre estado e religião e suas consequências no ER. Ao mesmo tempo, estivemos sempre à busca de alguma inerência legal ou principiológica que pudesse tornar (in)inteligível a ideia do ER como *episteme*.

Percebemos também que não poderíamos limitar a busca por elementos capazes corroborar ou contrariar a ideia do ER enquanto *episteme* apenas no domínio legal e normativo. No terceiro capítulo, avançamos, pois, no tema, com uma abordagem mais qualitativa. A partir da perspectiva de professores e estudiosos da área, analisamos as (im)possibilidades epistemológicas e pedagógicas para este componente curricular, pensando a partir do 'chão da escola'. Conseguimos obter dados bastante interessantes em função da 'sinergia' gerada entre os participantes durante duas reuniões de 'Grupo Focal'. Se, no segundo capítulo, buscávamos por inerências legais ou principiológicas, nesse terceiro buscamos por inerências pedagógicas capazes de legitimar ou deslegitimar a ideia do ER enquanto *episteme*, com especial atenção à segunda hipótese. Vale lembrar que, não raro, determinadas pressuposições pedagógicas para o ER são utilizadas com a finalidade de obstruir uma proposta plural para esse componente curricular.

No terceiro capítulo, nosso trabalho adquiriu um teor mais psicológico. Ali, tentamos oferecer uma visão estratégica do ER na economia dos componentes curriculares da escola, a partir da interlocução com autores como Yves de La Taille, Raimon Panikkar e Jürgen Habermas, entre outros. Como culminância dessa reflexão, propomos alguns neologismos como representação de certos saberes motivadores de benefícios psicológicos e civilizatórios que, na escola, somente o ER é capaz de promover.

Não obstante a natureza propositiva de nosso trabalho, não ousamos reivindicar a posse da razão em assunto tão complexo e delicado como o ER. É preciso lembrar que, ao longo da história brasileira, a ideia de um ER na escola pública amealhou opositores ilustres: Marquês de Pombal, Benjamin Constant, Rui Barbosa, Anísio Teixeira e os *escolanovistas*, entre tantos outros, incluindo atualmente representações como a Liga Humanista Secular do Brasil (LiHS) e a Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos (ATEA). Não somente isso, esse componente curricular também tem acumulado defensores de sua prática confessional. Partimos, evidentemente, da premissa de que todos os posicionamentos sobre o ER na esfera pública são legítimos. Nossa experiência ao longo dos últimos anos nos permitiu observar que não há motivações subalternas nesse debate. O que há são valores e ângulos diversos para se analisar a experiência humana, que resultam em percepções diferentes sobre o ER e sobre nosso futuro. Nossa pesquisa resulta de um esforço de legitimar um desses ângulos, aquele que julgamos ser o mais acertado e que possui maior alinhamento com o universo acadêmico.

Houve um momento em que se reiterava em eventos da área o apelo de que o momento não era mais o de questionar se o ER era ou não uma *episteme*, mas sim o de avançar na direção de sua dimensão pedagógica. Essa mensagem não mais condiz com o cenário brasileiro. Ao considerar pacificada a questão epistemológica do ER em cenário tão controverso, corremos o risco de promover um ativismo acadêmico compreensível somente por especialistas. Por outro lado, precisamos de um amplo e generoso debate, livre de interdições, capaz de pensar holisticamente o ER.

Contribuir com tal debate será o nosso objetivo aqui. E o ER precisa comovidamente de um debate capaz de formulá-lo holisticamente. Não de um debate entre iguais. Tampouco de um debate fragmentário entre diferentes que sirva apenas para convencer esses diferentes de que não devem conversar. Conhecendo o perigo da simplificação a que o debate sobre o ER está sempre sujeito, o primeiro pressuposto para uma formulação epistemológica holista é a compreensão de que não há motivação subalterna nesse debate. Esperamos que o texto a seguir possa revelar isso ao leitor. Esperamos também que essa pesquisa transpareça o nosso profundo desejo por compreender a complexidade de disposições, valores e princípios envolvidos na concepção do ER da escola pública. E, finalmente, esperamos que o leitor e a leitora

possam perceber que o nosso amor pelo Brasil e as nossas melhores expectativas de futuro para esse país se encontrem consubstanciadas nessa reflexão.

2. O ENSINO RELIGIOSO COMO *EPISTEME*.

Para propormos uma discussão sobre a epistemologia do ER, precisamos ter a clareza que essa mesma proposição possui algo que está já posto e que não é axiomático ou consensual: que o ER seja uma *episteme*. Mas o que é uma *episteme*? Remontando ao platonismo da Grécia antiga, encontramos o termo '*episteme*' como uma espécie de antônimo do termo '*doxa*'. *Episteme*, na época de Platão, significava um conhecimento verdadeiro, de origem científica, um tipo de saber que tem suporte no conhecimento especializado e preciso de alguma coisa. Naquele mesmo contexto, *doxa*, ao contrário, apontava para a opinião individual, para o juízo subjetivo, não necessariamente refletido, condicionado por crenças individuais e que, portanto, não poderia servir como referência ética.⁵

Com isso em mente e considerando o momento atual do ER, a pergunta que se impõe é: O ER é ou pode vir a ser, de fato, uma *episteme*? Essa pergunta poderá soar estranha ao ouvido de quantos tenham acompanhado as comunicações e produções acadêmicas sobre o ER nos eventos e publicações das últimas duas décadas. Quantas vezes escutamos que o momento para 'provar' a validade epistemológica do ER já havia passado e que, portanto, nossa atenção deveria estar voltada para o domínio pedagógico e para a práxis do ER? Não obstante, a partir das posições defendidas sobre o ER na esfera pública, o cenário atual continua a sinalizar que esse componente curricular ainda se encontra no 'limbo' entre *doxa* e *episteme*. Isso se verifica, por exemplo, nas secções da audiência pública sobre a natureza do ER que tramitou no Supremo Tribunal Federal (STF), na argumentação entre os ministros do STF, nos recentes debates em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas discussões sobre o Programa Escola Sem Partido, etc.

Todavia, esse diagnóstico não deve causar estranheza. Visivelmente, nas últimas duas décadas, o ER vem passando por um momento de transição. Esse componente curricular, que por muito tempo teve sua presença justificada no currículo

⁵ Ambos os conceitos foram extraídos de: FRANKLIN, Karen. *Os conceitos de doxa e episteme como determinação ética em Platão*. Educ. Rev., jun 2004, nº 23, p. 374-374. [ISSN 0104-4060]. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah>. Acesso em: 03 jul. 2017.

escolar como um direito da família ou como um fundamento moral necessário à educação, passou a reivindicar uma autonomia epistemológica e pedagógica que o pudesse livrar de *lobbies* políticos, ao mesmo tempo em que passou a exigir um alargamento do paradigma científico. “Abordar a religiosidade em sala de aula pode significar a sua integração no paradigma científico, pelo menos em nível escolar, e, dependendo da abordagem, isso poderá trazer, a princípio, alguns constrangimentos e inseguranças.”⁶ Tal integração representa uma abordagem inusitada no domínio científico, e implica em uma ampliação do próprio conceito de ciência.

Essa dificuldade não é algo específico do ER. Precisamos reconhecer também que, não apenas o fenômeno religioso, mas a totalidade do cotidiano das pessoas é pouco refletida no espaço escolar. A abordagem das subjetividades – *doxa* – não fez parte da gênese da ciência. Pelo contrário, a ciência surgiu embasada no mito da objetividade. Todavia, incorporar a dimensão da subjetividade no paradigma científico é um desafio que o cotidiano convida a ciência a fazer e um impositivo para que o ER seja inteligível epistemologicamente.

“Os conceitos escolares são pouco trabalhados em conexão com a vida fora da escola e, por isso, a subjetividade é pouco contemplada.”⁷ Nesse sentido, o ER pode ajudar a escola a repensar-se. É cada vez mais indefensável a redução do papel docente à exposição de conteúdos. Em uma era na qual a informação é praticamente instantânea e irrefreável, faz cada vez menos sentido pautar a aprendizagem no método mnemônico, avaliando alunos e alunas a partir da aferição da quantidade de informações que estes sejam capazes de reter.

Ao mesmo tempo, é cada vez mais importante saber relacionar determinado conhecimento com aquele outro, a fim de gerar um conhecimento novo. Na era da complexidade, cada vez mais interessa sermos capazes de mobilizar nossos

⁶ BRANDENBURG, Laude Erandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo Carlos, FUCHS, Henri Luis, BRANDENBURG, Laude Erandi Brandenburg, KLEIN, Remí, REBLIN, Iuri. (orgs.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Faculdades EST, 2010. p. 53.

⁷ BRANDENBURG, 2010. p. 54.

conhecimentos e saberes no intuito de resolvermos problemas de forma criativa e ponderada, problemas esses muitas vezes investidos de carga religiosa.

Obviamente que essas percepções não podem, apressadamente, induzir à conclusão de que o ER seja uma *episteme*. O ER pode chegar a ser considerado intersubjetivamente uma *episteme* se, e somente se, esse componente curricular puder oferecer respostas satisfatórias àquelas questões com as quais qualquer epistemologia se ocupa.

A epistemologia é, por assim dizer, uma *teoria do conhecimento*, um ramo da filosofia e da ciência interessado na natureza, nas fontes, nas etapas, nos limites e na validade do conhecimento humano.⁸ Em poucas palavras, trata de questões como: O que é o conhecimento? O que pode ser tomado como objeto de conhecimento? Como acontece o processo de apreensão do conhecimento? Quais são as bases que definem a validade do conhecimento? etc. É preciso reconhecer também que os atuais estudos de viés epistemológico tendem cada vez menos à tentativa de encontrar ‘métodos infalíveis’, inclinação essa pautada na percepção da necessidade de certa mobilidade metodológica diante de objetos de estudo cada vez mais complexos. Em poucas palavras, já é possível compreender que certas perspectivas epistemológicas conseguem privilegiar melhor certos tipos de objetos de estudo e seus diferentes aspectos. Isso é visível também no ER, cuja base epistemológica procura um alicerce na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), privilegiando o termo ‘ciências’ grafado no plural.

Eis, então, a pergunta que todo o estudioso e toda a estudiosa do ER não pode evitar: Será possível tornar o ER epistemologicamente inteligível para um acadêmico, para um religioso, para uma cientista, para um agnóstico, para uma espiritualista, para um ateu e para a generalidade dos cidadãos e cidadãs brasileiras?

Sendo o fenômeno religioso, ao mesmo tempo, fato irremovível da realidade e

⁸ Parafrazeando os seguintes autores: COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia* – para uma Geração Consciente. São Paulo: Saraiva, 1991, p. 61; COSTELLA, Domenico, OLIVEIRA, Ednilson Turozi de. *Epistemologia do Ensino Religioso*, p. 1. Disponível em: <<http://www.wgper.com.br/noticias/bfa91f1ca43f3b31ca9d2dbea0db037c.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

objeto precípua do ER, iremos arbitrar que não há outra possibilidade senão aceitar a tarefa pensar o ER epistemologicamente. Não é mais defensável a ideia de que a escola possa eximir-se da tarefa de oferecer uma palavra ponderada sobre o fenômeno religioso, cuja ingerência na vida das coletividades humanas é inquestionável. Qual seria, por exemplo, a consequência da ausência do ER nas escolas públicas? Para responder essa questão, podemos lançar mão da experiência internacional comparada ao indicar que essa foi exatamente a situação da França durante um século. Qual a percepção atual dos franceses sobre a ausência do estudo do fato religioso? Nas palavras de Debray, em relatório encomendado pelo governo francês publicado em 2002: “Agora, parece ter chegado o tempo de passarmos de uma laicidade de incompetência (o religioso, por definição, não nos diz respeito) para uma laicidade de inteligência (é nosso dever compreendê-lo).”⁹ Como consequência do Relatório Debray, houve a criação, ainda em 2002, do Instituto Europeu de Ciências das Religiões, encarregado de organizar a formação de atuais e futuros docentes.¹⁰ Também na Alemanha, Jürgen Habermas, desde a década de 1970 já dizia:

Dentre as sociedades modernas, apenas aquelas que são capazes de introduzir no domínio secular os conteúdos essenciais de suas tradições religiosas, que apontam para algo além do domínio puramente humano, serão também capazes de resgatar a substância daquilo que representa o humano.¹¹ (tradução nossa).

O resgate da substância do ‘humano’ passa, sem dúvida, pelo respeito à diversidade cultural e religiosa – completaríamos. No Brasil, a necessidade de respeito à diversidade cultural e religiosa está pacificada tanto na esfera política quanto no meio acadêmico. Todavia, pensar essa diversidade dentro do componente curricular ER traz implicações bem mais profundas, em função de muitas variáveis que precisam ser equacionadas. A ideia de uma *episteme* para o ER pressupõe o atendimento de certos

⁹ PINTO, Paulo Mendes. O ensino da religião na escola laica – uma leitura do Relatório Debray. [Anexo: Relatório Debray - p. 25]. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões* - Ano XI, 2012/nº 16/17, p.11-30.

¹⁰ GIUMBELLI, Emerson. Ensino religioso e assistência religiosa no Rio Grande do Sul – Quadros exploratórios. *Revista Civitas*. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 259-283, mai-ago. 2011. p. 262.

¹¹ *Among the modern societies, only those that are able to introduce into the secular domain the essential contents of their religious traditions which point beyond the merely human realm will also be able to rescue the substance of the human.* HABERMAS, Jürgen. *An awareness of what is missing – faith and reason in a post-secular age.* [English edition] Cambridge: Polity Press, 2010. p.5.

princípios, quais sejam, por exemplo, o princípio da laicidade, o princípio da liberdade de expressão, o princípio da liberdade de culto, além dos princípios historicamente herdados pela escola. Mas não somente isso, uma *episteme* para o ER precisa ainda considerar o direito da família, a idade psicológica de alunos e alunas, suas subjetividades, etc. Em poucas palavras, a epistemologia do ER é uma epistemologia da complexidade.

Há, sem dúvida, quem considere que a presença do ER na escola dispense a necessidade de uma *episteme*. Quando, por exemplo, tentamos nos aproximar do espírito das leis sobre o ER, e sobretudo, do espírito da Constituição Federal em seu Art. 210, é possível questionarmos se o ER houvera sido concebido ali como uma *episteme*. Entendemos que o constituinte, ao propor a facultatividade da matrícula do ER, atribuiu um valor subjetivo (*doxa*) a este componente curricular, visto que o modelo vigente naquele momento era o confessional ou interconfessional.¹² Por essa interpretação, o caráter facultativo da matrícula do ER estaria baseado, justamente, na natureza desse componente curricular. O princípio da laicidade, que pressupõe a impropriedade do estado em promover ou desfavorecer qualquer expressão ou representação religiosa presente na sociedade, incompatibiliza o ER nesses moldes com a matrícula compulsória. Evidentemente que, nesse cenário, uma leitura do ER enquanto componente curricular o aproximaria conceitualmente mais de *doxa* do que de *episteme*.

Todavia, é inegável que o ER, antes e depois da constituinte, seja objeto de controvérsias. Apenas precariamente podemos falar em um ‘espírito da lei’ pressupondo consensos nas causas da redação do Art. 210 da Constituição. Toda a legislação sobre o ER situada no período republicano parece ter sido um amálgama de interesses distintos, todos eles apenas parcialmente atendidos. Sobretudo nesses casos, as leis são maiores até mesmo que as intenções representadas por aqueles que as criaram. Desde a perspectiva jurídica, nenhuma representação cujo ideário esteja por trás de redações legais ou constitucionais pode reclamar para si a posse de uma hermenêutica definitiva sobre o espírito da lei ou do dispositivo constitucional que ajudou a legislar ou constituir. Se a premissa estiver correta, podemos dizer com segurança que não há interdição, pelo

¹² Esse foi o argumento da Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) durante a audiência pública no Supremo Tribunal Federal (STF) sobre o ER em 2015.

menos do ponto de vista da Constituição, para um ER baseado em uma epistemologia que o coloque em condições de igualdade com os demais componentes curriculares.

Desse raciocínio deriva, por exemplo, outra interpretação do princípio da facultatividade da matrícula no ER. Podemos lembrar aqui, por exemplo, que a Liga Humanista Secular (LiHS), representada pelo advogado Tulio Vianna como *Amicus Curiae* no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4.439/2000) sobre o ER, com o intuito de defender o ER não confessional nas escolas públicas, trouxe a ideia de que a facultatividade da matrícula no ER não seria consequência da confessionalidade, mas sim do direito da família em preservar seus filhos e filhas da pluralidade religiosa presente na sociedade. Nessa perspectiva, o ER seria inteligível enquanto *episteme* a todos e todas, exceto ao universo fundamentalista, que poderia reservar a si o direito de aderir àquilo que anteriormente chamávamos de 'laicidade incompetente', evitando o encontro com a pluralidade religiosa. Esse argumento, apesar de oferecer margem à instituição de uma epistemologia para o ER, não torna universal o alcance dessa *episteme*, no molde dos demais componentes curriculares da escola.



Figura. 1: Charge sobre a aula de Ensino Religioso.

Disponível em: <http://profkarinensinoreligioso.blogspot.com.br/2014/02/a-escola-que-nao-queremos.html>. Acesso em: 15 jun 2017.

O fato é que nenhuma interpretação constitucional ou legal poderá livrar-se totalmente de déficits de racionalidade ao tentar significar o ER enquanto *episteme*. O próprio meio acadêmico vai compreendendo ser necessário respeitar as contradições do nosso povo, consubstanciadas nas leis atuais e nas representações políticas que aí estão, e ocupar-se, por ora, de um trabalho capaz de encaminhar pedagogicamente esse componente curricular através de experiências cuja culminância excite replicações e, finalmente, provoque novas institucionalidades. Fazendo um vaticínio a partir do contexto sócio-político-cultural brasileiro, é mais provável que o ER seja reconhecido como *episteme* a nível nacional por decorrência de uma lógica consuetudinária do que por efeito de uma hermenêutica legal e constitucional, cujas contradições são evidentes.

O respeito às nossas próprias contradições sociais significa também sermos capazes de não hostilizar a confessionalidade do ER. Nesse sentido, a premissa que admitimos é apenas de que o ER confessional, que por muitas décadas contribuiu para a formação ética dos cidadãos, não obstante seus méritos, seja incapaz de alcançar a diversidade cultural e religiosa brasileira. Essa constatação não significa uma cisão com a história do ER ou a desconsideração do trabalho de atores e atrizes sociais¹³ cuja dedicação ao ER de outrora os coloca na condição de credores do nosso respeito e admiração. Apenas temos agora a clareza de que a família e a comunidade exercem um papel diferente daquele da escola pública no processo de construção da identidade religiosa e cultural de alunos e alunas. A não cisão com a história nos permite, justamente, reconhecer que a prática do modelo confessional de ER nas escolas públicas do Brasil foi responsável por exaurir suas próprias premissas, abrindo espaço para um ER atento à diversidade cultural e religiosa do país. Vale dizer que esse raciocínio tem sido defendido pela maioria das denominações religiosas cuja presença se registra no atual debate público em torno do ER.¹⁴

¹³ Aqui ajustamos a expressão 'ator social' cunhada pela sociologia, de forma a ajustá-la ao atual imperativo da linguagem de gênero.

¹⁴ Das doze denominações religiosas representadas na audiência pública proposta pelo Ministro Barroso durante o processo de julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 3944), apenas quatro denominações defenderam uma natureza confessional para o ER.

A prática do ER confessional provou que tende a deixar como efeito colateral uma visão estereotipada do 'outro', contrastando enormemente com aquela que, possivelmente, seja a maior e a mais acertada das intuições modernas: o contato com o 'diferente', com o 'outro', em sua complexidade, parece ser condição de saúde psicossocial.

A consciência de algo é, ao mesmo tempo, consciência de si e a consciência humana de maneira geral só se sustenta e mantém sua unidade se constantemente se relaciona com conteúdos estranhos a ela. Os dois aspectos da relação consigo e da relação com o outro constituem, de certa forma, a estrutura da reflexão que está na base da consciência.¹⁵

Há, entretanto, um argumento legítimo que defende a prática do ER confessional e que desperta nossa sensibilidade moral. Diante da erosão de valores tradicionais, a família e a comunidade religiosa tendem a concluir que a prática confessional do ER seja a mais desejada, ainda que não seja possível garantir a representatividade de todas as denominações religiosas na escola, isto é, mesmo que alunos e alunas tenham que aderir à aula de ER por aproximação em matéria de fé. É esse tipo de raciocínio que está na raiz da prática interconfessional de ER.

Essa perspectiva costuma ser interpretada pelo meio acadêmico como fragmentária, ligada a interesses particulares em detrimento do todo. Todavia, a questão parece-nos um pouco mais complexa. Percebemos que há, ainda que não necessariamente de forma explícita, uma racionalidade holística por trás desse tipo de reflexão. Pautando-se em uma espécie de idealização do passado, há quem acredite que, pesando e medindo, o ER confessional promova maiores benefícios civilizatórios, justamente por preservar certos valores tradicionais que o liberalismo corroe. A ideia por trás dessa posição é de que a religião seja a única depositária da moral e da ética.

Entretanto, observando a experiência internacional comparada, é cada vez mais difícil defender essa exclusividade, embora seja impossível não reconhecer que a religião represente uma instância privilegiada para a promoção do desenvolvimento moral e ético, justamente por estar ligada à dimensão de sentido da vida humana. O cenário é muito

¹⁵ HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica* - para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: LP&M, 1987. p.102.

mais complexo do que parece. Estados onde a religião é preponderante, como a Arábia Saudita, de maioria islâmica sunita, possuem graves tensões sociais. A Suécia, por outro lado, com maioria notadamente não religiosa (pelo menos do ponto de vista da pertença religiosa), ostenta notável desenvolvimento social e civilizatório. Por outro lado, é um ateu que governa a Coreia do Norte e um religioso que governa os Estados Unidos da América e ambos insinuem uma guerra nuclear.

Diante da perplexidade que o cenário suscita, quem pode afirmar que seja a religião a depositária de todos os valores que podem garantir nosso desenvolvimento civilizatório? Tampouco é possível afirmar que seja a negação da religião a responsável por esse desenvolvimento. No caso específico da Suécia, seu sucesso civilizatório não pode ser compreendido apenas a partir de sua longa tradição protestante ou a partir da recente não pertença religiosa de seu povo. Rompendo com essa polarização entre religioso e não religioso, a Suécia, ficando nesse exemplo, somente pode tornar-se aquilo que é hoje porque esposou o princípio do convívio com o 'diferente' como pressuposto civilizatório.

Em nenhum outro momento histórico foi tão fácil perceber que, quanto maior o confinamento simbólico de uma sociedade, tanto maior serão suas patologias psicossociais. Jamais a necessidade de um ER plural foi tão evidente quanto agora. Lembramos, por exemplo, da desdita causada a nível global pelas notícias sobre os atos de violência quase instantaneamente espetacularizados por grupos terroristas. Guardadas as proporções entre o problema religioso brasileiro – que não é pequeno – e o problema religioso no hemisfério norte, encontramos um elemento comum em ambas as matrizes: a falta de interesse pelo capital simbólico do 'outro'. E o que podemos aprender disso? Inconscientemente, os grupos extremistas prestam um serviço a nós na medida em que se tornam referências detestáveis de um ponto a que não queremos chegar. Tais grupos nos ensinam que a única chance de convalescimento do extremismo está justamente naquilo que mais negam: o intercâmbio simbólico. Instantaneamente percebemos que essa lógica não se restringe a um ponto geográfico definido. Ela se encontra em qualquer lugar, seja nas exposições terroristas no hemisfério norte, seja no ateio de fogo em terreiros de tradição afro aqui no Brasil, ou em qualquer tipo de desrespeito simbólico ou violência praticado aqui ou acolá.

Essa percepção, portanto, torna-se imediata quando pensamos em uma epistemologia para o ER que tenha a pretensão de alcançar a diversidade cultural e religiosa do país. Ela é a premissa mais contundente da relevância do ER para a vida social. Com nossa presença em congressos e eventos da área do ER, tivemos a oportunidade de observar que pesquisadores e pesquisadoras, inclusive identificados em suas pertencas religiosas, demonstram sintonia com essa grande intuição que revela o 'outro' como colaborador do processo de construção da identidade. A partir dessa intuição, o religioso e a religiosa, não raro interessados no ER, também passam a aceitar o desconforto do contato com o 'outro' porque entendem que o esse 'diferente' não enfraquece sua identidade, senão a reforça. Novamente, nas palavras de Habermas:

Compreender uma manifestação simbólica significa saber sob que condições sua pretensão de validade poderia ser aceita. [...] O estar de acordo não é, de maneira alguma, a condição necessária de uma atitude dialógica para com aquilo que se quer compreender.¹⁶

E isso é verdadeiro tanto para o religioso quanto para o irreligioso e abarca uma necessidade comum a todos nós. Por isso, consideramos que essa 'intuição' que nos leva ao encontro 'do outro' seja a pedra angular sobre a qual qualquer epistemologia do ER deva estar assentada.

Talvez, aqui, seja necessário darmos testemunho de nosso otimismo em relação às possibilidades do Brasil nessa matéria. Nutrimos grande fé no futuro do Brasil. Acreditamos que o Brasil, por suas características, tenha um papel especial a interpretar no cenário global. O Brasil é uma nação que, não obstante a complexidade de seus problemas, não possui interdições religiosas ou de qualquer outro tipo que obstruam seu florescimento enquanto civilização. Nosso país é uma terra absolutamente generosa do ponto de vista de suas riquezas naturais, minerais, de sua flora, de sua fauna, de seus mananciais, de sua diversidade climática que nos possibilita quase toda a sorte de cultivo concomitantemente e, de forma não menos especial, de sua gente. Somos um país mestiço, sincrético, extremamente criativo, que lida com a dimensão religiosa de uma

¹⁶ HABERMAS, Jürgen. *Dialética e Hermenêutica*; Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987. p.94-95.

forma muito própria. Obviamente que isso não significa a negação da necessidade de profundos arranjos institucionais que a política precisa fazer e tampouco denota nossa incapacidade de enxergar que o país necessite superar certos aspectos culturais e transgeracionais em que estagia. Sem negar a importância da experiência internacional, acreditamos que, na economia das nações, o Brasil tenha muito a oferecer sobre como lidar com a dimensão religiosa na vida social e comunitária.

Não dizemos isso apenas a partir de um nacionalismo ingênuo. Essa fé no futuro do Brasil não é apenas uma miragem autorreferida. É da Europa que veio, por exemplo, a afirmação de que o Brasil é ‘o laboratório da pós-modernidade’.¹⁷ De fato, o país tem sido capaz de mobilizar afetos e acompanhar de forma um pouco mais distanciada a saturação da sistematização da razão no hemisfério norte. A locução adjetiva ‘de memória curta’, tão utilizada em desfavor de nossa autoimagem, ironicamente, parece também ter cumprido um papel a nosso favor. Desde a perspectiva sociológica, isso se reflete em uma longa tradição de tolerância e convívio, obviamente não idealizável, em contraste à memória quase infinita do hemisfério norte e sobretudo do oriente médio, que tem sempre algo a vingar ou indenizar.

Nossa visão de ER encaixa-se nesse cenário. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de identificar que certas expressões religiosas desfavoráveis ao intercâmbio simbólico-religioso vêm ganhando terreno no país, desafiando nossa longa tradição de tolerância e convívio pacífico. Uma vez mais, o ER encontra um campo fecundo para atuação, representando um elemento de equilíbrio social que induz os indivíduos a construir suas subjetividades um pouco menos em diferenças específicas em relação aos outros e um pouco mais a partir de princípios e valores macro compartilhados socialmente.

¹⁷ Afirmação do sociólogo francês Michel Maffesoli, professor da Universidade de Sorbonne, por ocasião de sua palestra na Associação Comercial do Rio de Janeiro (ACRJ), em 10 nov de 2014. Disponível em: agenciabrasil.ebc.com.br/amphtml/cultura/noticia/2014-11/michel-maffesoli-brasil-tem-tres-chaves-da-pos-modernidade. Acesso em: 13 out 2017.

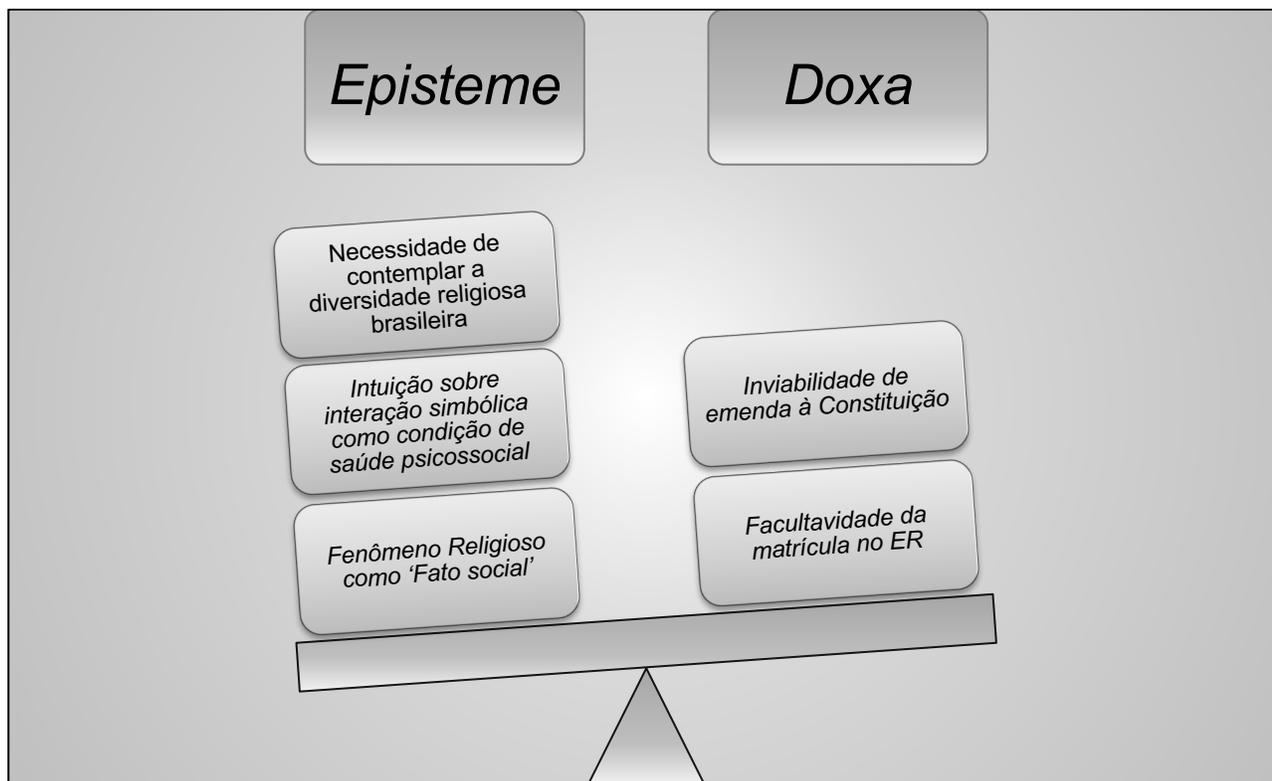


Diagrama 1: Elementos que pesam na consideração do ER enquanto episteme ou doxa.
 Elaborado pelo autor

2.1 Atipia epistemológica do Ensino Religioso.

Pode se dizer que o ER foi instituído de frente para trás, se considerado o processo regular de instituição das ciências que têm seus nascimentos nas pesquisas e seus habitats nas Instituições de Ensino Superior (IES). Essa “casa sem alicerces” permanece obviamente instável e sujeita a críticas justas e injustas por parte de pessoas cultas e do senso comum, por parte de igrejas e de legisladores e também por esferas de poderes executivos.¹⁸

A atipia do ER diante dos demais componentes curriculares das escolas públicas está no fato de que o primeiro nunca possuiu o respaldo de uma ciência de referência que o embasasse epistemologicamente. Vale lembrar que, em 1930, quando o ER passou a ter respaldo legal na república, o argumento fora de que a educação não poderia prescindir de uma base moral que, por sua vez, requeria um fundamento

¹⁸ PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: do Ensino à Ciência, da Ciência ao Ensino. *REVER*, ano 15, nº2, p.27, 2015. Disponível em: <http://db.gper.com.br/nep/2016/01/0000002366-01-201C47FD-26182-68431-1-SM.PDF>. Acesso em: 31 out 2016.

religioso.¹⁹ Naquele momento, a preocupação não estava na natureza epistemológica do ER, mas em sua presença ou não na escola pública. De 1930 até, aproximadamente o início da década de 1970, a manutenção do ER na escola não impôs discussões significativas a nível nacional sobre sua epistemologia. Sua presença dentro da escola pública esteve respaldada em uma noção de extensão de direito da família e não em um ou outro modelo epistemológico que desse sentido a sua oferta.

Isso não significa que o debate no Brasil sobre a natureza epistemológica do ER seja algo novo. Localizamos seu início já na década de 1970, com iniciativas ainda pontuais, que passaram a questionar o 'modelo catequético', no encaço de um modelo mais plural, cujas pistas se encontravam em uma teologia pluralista ou em uma axiologia com fundo antropológico. De lá para cá, este debate reascendeu diversas vezes, sendo reavisto pelos constituintes, pelos legisladores – diante da gigantesca tarefa da formulação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/96) e da Lei Nº 9475/97 que alterou o Art. 33 da LDB, pelas comissões do Ministérios da Educação – ainda que para indeferir ou atestar sua não competência na apreciação da matéria, pelos acadêmicos e pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – durante a formatação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*, por inúmeras representações da sociedade civil durante as discussões em torno do documento da BNCC, entre partidários e apartidários da emergente proposta do *EsP*, e agora, agudizado no país por decorrência da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4.439/2010) e seus desdobramentos no Supremo Tribunal Federal (STF). Enfim, uma discussão quarentenária que ainda suscita entre acadêmicos e interessados na área do ER a ideia de que a natureza epistemológica do ER seja um problema insolúvel.

Esse tempo não foi o bastante para que conseguíssemos alargar, de forma generalizada, nossa noção de ciência, afim de torná-la compatível com o ER. As ciências – e aqui incluo a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) – quase sempre pressupõe uma distinção entre sujeito e objeto que não é totalmente possível no ER que precisa ser

¹⁹ STIGAR, Robson. *O tempo e o espaço na construção do Ensino Religioso: um estudo sobre a concepção do Ensino Religioso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. [dissertação]. São Paulo: PUC/SP, 2009, p. 35.

praticado na escola pública. Por isso, uma epistemologia do ER já possui em sua matriz o desafio pedagógico de lidar com as subjetividades discentes, ao mesmo tempo em que produz uma palavra ponderada sobre os fenômenos religiosos presentes no cotidiano da sociedade.

Algumas perguntas podem decorrer das questões que levantamos até aqui: não seria o próprio nome desse componente curricular – Ensino Religioso – incompatível com o novo significado que estamos tentando atribuir consuetudinariamente a ele? É correto chamar esse componente curricular de Ensino Religioso diante da natureza que ele precisa assumir na contemporaneidade? Ou ainda, dada a necessidade patente de a escola debruçar-se sobre o fenômeno religioso, por que ainda falamos em matrícula facultativa para esse componente curricular? A resposta para essas perguntas é simples. Uma alteração, seja em termos do nome, seja em termos do princípio da facultatividade da matrícula, só poderia vir através de uma Emenda Constitucional, o que equivaleria à reabertura de um debate, ou melhor, de um embate que colocaria em risco a própria permanência do ER na escola. Embora concordemos que o nome ‘Ensino Religioso’ como representação desse componente curricular não seja o ideal, diante da crise política e institucional brasileira, entregar, nesse momento, tema tão complexo às casas legislativas poderia implicar em retrocessos inopináveis para esse componente curricular.

Embora saibamos que o princípio da matrícula facultativa seja, em função do contexto político, por ora, irretocável, difícil negar que ele esteja na gênese de vários problemas administrativos e epistemológicos do ER de hoje. No meio acadêmico, tem sido demonstrado que o cenário cultural e religioso do país propõem o ER da escola pública a ir além dos modelos confessional e interconfessional, na direção dos fenômenos religiosos que dizem respeito a todos os brasileiros e a todas as brasileiras. Nessa perspectiva, em função da natureza de ‘fato social’ – recorrendo ao velho Durkheim – implícita na ideia de fenômeno religioso, a facultatividade de matrícula no ER passa a ser questionada. Em poucas palavras, o fenômeno religioso: 1º) atinge a todos nós indistintamente (princípio da generalidade), 2º) pertence à consciência social, pois não está nos indivíduos, mas sim, entre eles, através da linguagem (princípio da exterioridade), e 3º) impõem-se socialmente à nós, independente de nossa vontade (princípio da coercitividade).

Olhando para os vários episódios da história política do ER, há uma pergunta que continua reverberando, não obstante a vontade prevalecente de considerar que sua resposta já esteja posta: Há alguma incompatibilidade genética entre o princípio da laicidade e o ER na escola pública, de forma que esse componente curricular esteja destinado a ser alvo de irremediável fricção na esfera pública? Essa é a pergunta central de nossa pesquisa, a pergunta que funcionará como um *leitmotiv* ao longo do demorado exame que faremos desse componente curricular. Analisaremos os aspectos legais e normativos do ER no Rio Grande do Sul e no Brasil, bem como seus limites epistêmico-pedagógicos, confrontando-os sempre com essa mesma pergunta. E isso não é trivial. Compatibilizar o ER com o princípio da laicidade é fundamental para que seja possível falar em epistemologia.

Antecipando de forma rasa o curso de nossa pesquisa, tentaremos identificar cada um dos empecilhos que atentem contra a inteligibilidade epistemológica do ER e ao princípio da laicidade, seja do ponto de vista legal, seja do ponto de vista pedagógico. Tentaremos demonstrar que não há inerências entre esses obstáculos e o nosso componente curricular, ao mesmo tempo em que ofereceremos um par de lentes com o qual seja possível ler o momento atual do ER no país e no estado do Rio Grande do Sul.

Sugerimos, pois, desde já, que o ER não é, necessariamente, incompatível com o princípio da laicidade, embora condições bastante especiais mostrem-se fundamentais para que sua epistemologia amadureça. Dizemos que não é incompatível, primeiramente porque quarenta anos não foram suficientes para pacificar o diagnóstico de todos os problemas que podem advir de um ou outro modelo epistemológico de ER que, naturalmente, precisam ser experimentados nos sistemas de ensino e conhecidos em suas potencialidades e limites. Além disso, porque o Brasil ainda é um país com baixo exercício da cidadania, o que induz a discussões políticas fragmentadas e fortemente polarizadas que dificultam consensos na compreensão do papel que o ER deve assumir na atualidade.

A hipótese a ser analisada aqui é de que seja possível encontrar um horizonte de inteligibilidade epistemológica para o ER, desde que consigamos pacificar o diagnóstico dos obstáculos que o incompatibilizam com princípio da laicidade, e à medida

em que consigamos realizar um ‘vaivém’ entre as dimensões epistemológicas e pedagógicas do problema, o que implica em uma ciência de referência.

A primeira tarefa já é imensa e traz consigo a necessidade de um maior exercício da cidadania. Numa visão panorâmica do nosso momento político atual, podemos perceber um país com forte polarização política entre a população. Isso induz ou é resultado de um quadro político passionalizado. A pacificação do diagnóstico dos problemas do ER dependerá de uma despassionalização do debate na esfera pública. Isso não é tarefa fácil. Basta lembrar, por exemplo, do EsP, programa que está produzindo alta polarização política passionalizada e que envolve, ainda que tangencialmente, o tema do ER.

Ainda que considerássemos boa a legislação sobre o ER – o que não é o caso, por suas várias contradições – nenhuma lei ou jurisprudência poderia assegurar, de fato, a compreensão dos princípios que precisarão ser esposados para que o professor e a professora de ER tenham proficiência em sua área e para que a sociedade como um todo compreenda a importância do ER na escola. Entretanto, essa dificuldade não pode ser qualificada como impossível. Afinal, a democracia não é um regime em que todas as coisas são concedidas espontaneamente pelo esclarecimento da classe política ou judiciária, mas conquistadas através do exercício da cidadania.

A segunda tarefa é consequência da primeira. Nossa proposição é de que os princípios epistemológicos tenham de ser pensados no ‘vaivém’ com a dimensão pedagógica do ER, que aponta com mais clareza para a (in)viabilidade dos temas e dos objetivos comumente elencados para o ER da escola pública.

Cada uma dessas tarefas nos fornece as pistas de como iremos encaminhar o tema ao longo da pesquisa. Ainda nesse capítulo, iremos nos debruçar sobre a análise dos aspectos legais e normativos do ER no Rio Grande do Sul e no Brasil, com o intuito de apresentar a pluralidade legal acerca desse componente curricular. Ao analisarmos o contexto legal e paradidático do ER, teremos condições de apontar para certos limites e potencialidades decorrentes de deliberações específicas para esse componente curricular, em paralelo com suas consequências epistemológicas. Deixaremos para o segundo capítulo o ‘vaivém’ entre os aspectos epistemológicos e pedagógicos, momento em que buscaremos identificar a presença de alguma inerência pedagógica que atente

contra a inteligibilidade epistemológica do ER enquanto componente curricular da escola pública.

Quanto ao recorte do estado do Rio Grande do Sul, a explicação é simples: o Art. 33 da LDB impõe indiretamente aos sistemas públicos de ensino o debate sobre a natureza epistemológica do ER ao conceder autonomia legal diante da elaboração dos critérios de formação e admissão docentes, bem como na definição dos conteúdos do ER.²⁰ Não há como, em uma pesquisa dessa natureza, abarcar todos os entes federativos em suas especificidades legais, com o nível de profundidade que desejamos imprimir à análise. Acreditamos que, a partir da complexidade das disposições sobre o ER no estado, será possível inferir questões intercorrentes que não estejam em uma, mas no conjunto das propostas oficiais de ER.

²⁰ Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei no 9.475, de 22.7.1997).

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. [BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei Nº 9394/96*. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/L9394.htm. Acesso em: 04 jul. 2012].

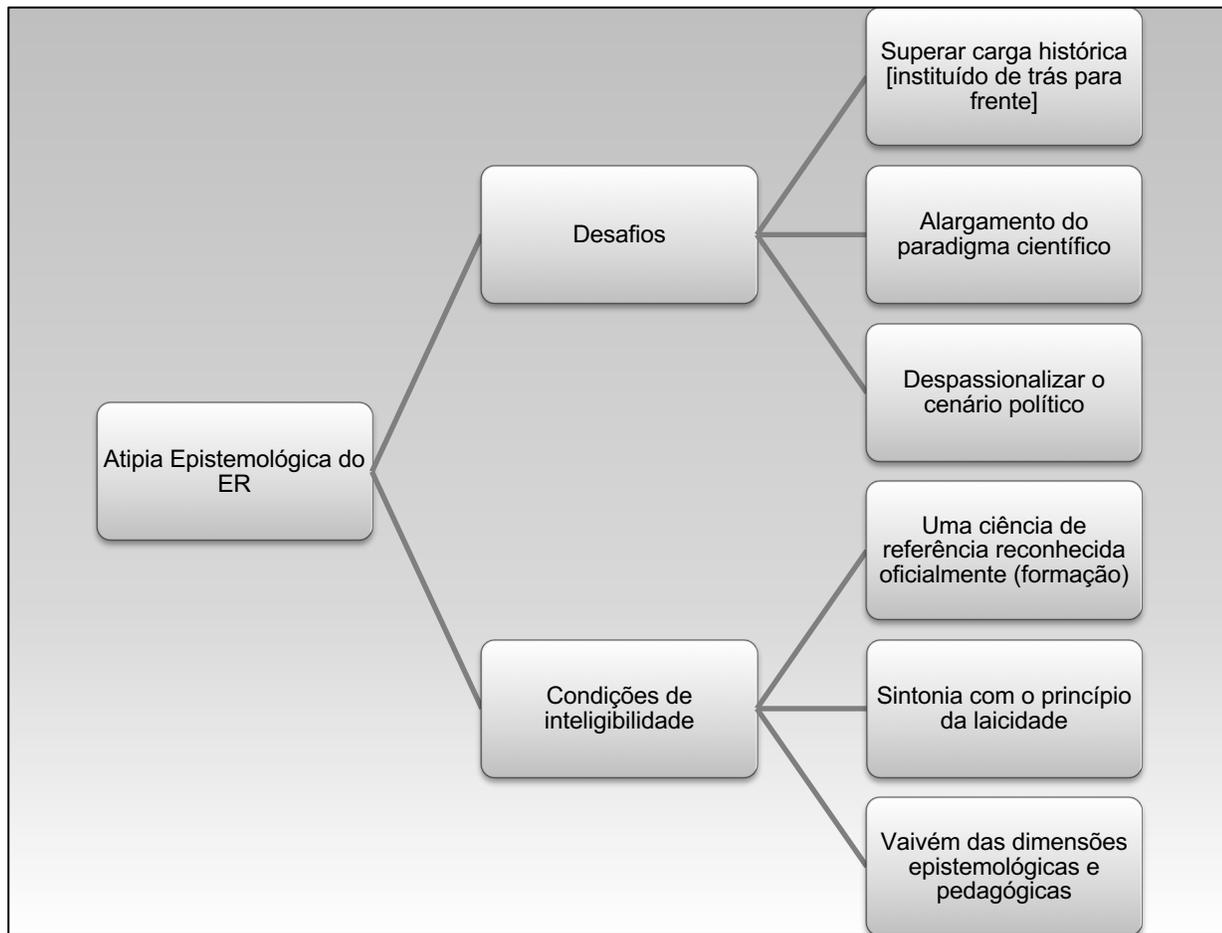


Diagrama 2: Elementos característicos da atipia epistemológica do ER.
 Elaborado pelo próprio autor.

2.2 Da pesquisa dos documentos oficiais: panorama do Rio Grande do Sul.

Mencionamos anteriormente que, em função das características legais do ER no país, tem crescido a percepção de que o ER brasileiro necessite ser compreendido desde as suas diversas realidades regionais. Em sintonia com essa percepção, colocamo-nos ao lado de outros pesquisadores que nos precederam,²¹ visando compreender melhor a

²¹ Aproveitamos a oportunidade para fazer a menção ao querido professor Remí Klein, cujo apoio e orientação marcou muito positivamente nossa trajetória. Mencionamos ainda outros pesquisadores do ER no Rio Grande do Sul, quais sejam: Laude Erandi Brandenburg (nossa atual orientadora), Pedro Ruedell (pesquisador já aposentado que prestou um grande serviço ao ER gaúcho) e César A. Ranquetat Junior (pesquisador da nossa geração).

situação do ER no Rio Grande do Sul. Acreditamos que, sobretudo as experiências municipais, possam nos dar pistas e informações enriquecedoras ao debate epistemológico do ER. Geralmente, o cenário do ER no Rio Grande do Sul costuma ser descrito a partir da perspectiva da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e do Conselho de Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul (CONER/RS). Todavia, em função da autonomia conferida pela LDB aos sistemas de ensino, percebemos que há todo um cenário com variadas percepções pelo interior do estado, redundando em variadas perspectivas epistemológicas e de formação docente. É fato também, que essa autonomia, sobretudo na dimensão municipal, na maioria das vezes, acaba não sendo exercida. Há, entretanto, percepções no interior que se mostram mais alinhadas com a vanguarda acadêmica brasileira do que aquela da SEDUC. Esse é o cenário que tentaremos demonstrar a partir dos dados da pesquisa que reproduzimos a seguir.

Esses dados foram fruto de uma pesquisa nossa realizada no ano de 2015 e publicada em 2016²², dentro do contexto de nosso trabalho de doutorado. Transcorrido algum tempo desde a realização dessa pesquisa, revisitaremos pois esses dados, procurando agora realizar também o diagnóstico dos elementos litigantes com a inteligibilidade epistemológica do ER. Esses dados nos darão uma ideia de como o ER vem sendo compreendido por municípios, além de apontar para o nível de amadurecimento dos debates locais.

A partir dos documentos oficiais produzidos sobre o ER no estado, tentamos responder perguntas como: Que tipo de formação tem sido exigida para professores e professoras desse componente curricular? Que tipo de referencial as prefeituras, secretarias e conselhos vinculados aos sistemas de ensino municipais e estadual adotam? Nosso esforço inicia-se, pois, com a tentativa de encontrar documentos de natureza normativa (leis, editais, normas, resoluções, etc.) e paradidática (referenciais, cadernos, planos de estudos, etc.) que nos ajudem a responder a essas questões.

²² MELO, Arthur Felipe Moreira de. Ensino Religioso na rede pública do Rio Grande do Sul: análise da produção documental. *Protestantismo em revista*. São Leopoldo. v. 42. set./dez. 2016. p. 99-116. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp>. Acesso em: 08 fev. 2017.

Deixamos de fora, em função da limitação de um trabalho dessa natureza, outras análises possíveis desses documentos que seriam tão ou mais interessantes que aquelas que faremos aqui. Por exemplo: o desenvolvimento histórico das legislações gaúchas sobre o ER, o contexto da formação dos conselhos de ER, a resposta das instituições de ensino a esses documentos na forma de oferta de cursos específicos para a docência do ER, etc., temas que mereceriam uma exploração aparte. Indicamos, pois, nosso recorte: a produção documental sobre o ER no Rio Grande do Sul posterior à aprovação da atual LDB.

Duas notas. A presente pesquisa teve a colaboração do prof. Remí Klein, meu orientador até o ano de 2016, que gentilmente cedeu alguns de seus 'achados', além de seu texto '*Panorama do Ensino Religioso no Estado do Rio Grande do Sul*', publicado no livro *Ensino Religioso no Brasil*²³, texto esse que serviu como norteador de nosso olhar. Por sua vez, nossa pesquisa foi utilizada como subsídio para outra pesquisa, a nível nacional, que consta de um projeto entre MEC e UNESCO, encomendada ao prof. Sérgio Junqueira, a quem, gentilmente, repassamos nossos achados. A pesquisa do prof. Sérgio Junqueira, cujo objeto se assemelha ao nosso, foi realizada em escala nacional.²⁴

Nossa pesquisa iniciou, pois, com uma 'garimpagem' na internet. Buscamos documentos, sobretudo aqueles produzidos pelos sistemas municipais de ensino, documentos esses, quase sempre, conhecidos apenas em nível municipal ou micro regional. Desta forma, foi-nos possível compor um mosaico com variedades de encaminhamentos epistemológicos ou com consequências epistemológicas para o ER no interior do estado.

No *site* de buscas *Google*, estando '*deslogados*' para evitar condicionamentos nas pesquisas, digitamos as seguintes entradas: *ensino religioso + nome do município + RS*.²⁵ Dos 'n' *links* mostrados pelo *site* de buscas depois de digitarmos o nome de cada município, seguimos até o momento em que as posições passavam a grifar os termos

²³ KLEIN, Remí. Panorama do Ensino Religioso no Rio Grande do Sul. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.) *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015. p. 451-464.

²⁴ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Provimento de Professores para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do Artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 9475/97*. [Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2]. Brasília. 30 mai. 2016.

²⁵ Os sinais de '+' são meramente ilustrativos, representado os 'espaços' entre os termos de pesquisa.

‘ensino’ e ‘religioso’ em separado, dando a entender que já não se tratava mais do objeto ‘ensino religioso’, enquanto componente curricular. Isto acontecia, em geral, depois da terceira página apresentada segundo a ordem do *Google*. É importante ressaltar ainda que não digitamos o nome de todos os quase 500 municípios do estado, quantidade essa que tornaria inviável essa pesquisa. Optamos pelo critério populacional, elegendo os municípios com população superior a vinte mil habitantes para compor nossa amostra. Com esse recorte, aferido através do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁶, conseguimos diminuir significativamente o número de entradas sem resultados expressivos, mantendo, entretanto, um bom nível de representatividade na pesquisa.

Assim que um documento era encontrado, este era arquivado em nosso computador pessoal, juntamente com sua fonte (*link* da página na internet) e sua data de acesso. Num segundo momento, o montante do material foi analisado a partir de duas categorias principais, que podem ser representadas pelas seguintes questões: 1º) Quais os critérios adotados pelos sistemas de ensino no que concerne à habilitação e à admissão docente para ER? 2º) Que tipo de referência epistemológica para o ER, sobretudo literária, o documento sugere? Além dessas duas categorias, criamos uma subcategoria, pensando em facilitar a visualização dos dados. Nela destacamos o número de horas exigidas em curso(s) de formação específica, quando esse era o caso. A partir de então, passamos a identificar as similaridades e diferenças de enfoque de cada sistema de ensino, tentando perceber até que ponto essa produção documental se alinhava com a legislação do ER.

Antes de apresentarmos os dados dos municípios, faremos uma breve contextualização do ER a nível estadual. Ainda a título de ordenação, iremos focar, primeiramente, na questão da formação, que possui muitas variáveis, para depois adentrarmos na questão das referências epistemológicas para este componente curricular.

²⁶ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *IBGE Cidades*. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=43&search=rio-grande-do-sul>. Acesso em: 01 set. 2015.

2.2.1 Disposições a nível de estado sobre o ER

Em sua Constituição Estadual, de 1989, o Rio Grande do Sul promoveu uma importante alteração quanto à oferta de ER. No artigo 209, parágrafo 1º, a oferta desse componente curricular foi ampliada para o ensino médio.²⁷ Especificidade relevante para a área, que aponta inclusive para um diferencial de teor epistemológico, quando consideradas as finalidades específicas de cada nível e modalidade de ensino. Vale lembrar que tanto o Artigo 210 da Constituição Federal quanto o artigo 33 da LDB limitam a oferta do ER ao ensino fundamental.

Outro documento igualmente importante, posterior à nova redação do artigo 33 da LDB, é a Resolução nº 256/2000, do Conselho Estadual de Educação (CEED). Esse documento estabelece, entre outras coisas, os critérios de habilitação para a docência do ER no estado. Aí também se reitera a previsão da LDB de que “para a fixação dos Parâmetros Curriculares do ER, será ouvida entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas”²⁸. A resolução estabelece um mínimo de 400 horas em curso(s) de formação específica para a docência do ER, acrescidas de nível médio ou superior para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e curso de licenciatura para os quatro anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Estabelece ainda que os cursos de formação poderão “ser oferecidos pelas denominações religiosas ou por estabelecimentos de ensino, independente de autorização”²⁹, nas modalidades de curso de atualização ou aperfeiçoamento, curso de qualificação profissional, curso de extensão universitária, ou ainda de curso em nível de pós-graduação.

Essa resolução cria algumas dificuldades do ponto de vista epistemológico ao ER. Sua redação dá um caráter demasiado vago à questão da formação docente para o

²⁷ ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Constituição Estadual do Rio Grande do Sul*. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70451>. Acesso em: 06 jan 2015. [Art. 209 - § 1º: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental e médio”].

²⁸ _____. *Resolução 256/2000*. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3176.htm>. Acesso em: 12 dez 2014.

²⁹ _____. *Resolução 256/2000*. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3176.htm>. Acesso em: 12 dez 2014.

ER ao incumbir essa tarefa, inclusive, às denominações religiosas. Além disso, o documento também não faz referência de teor epistemológico para o componente curricular, de forma a regular essa oferta. Devemos considerar, no entanto, que essa resolução é cronologicamente anterior a algumas das discussões mais atuais sobre epistemologia do ER e sobre formação docente para esse componente curricular. Ela é anterior, por exemplo, a discussão quanto à proposição do Curso de Licenciatura em Ciência(s) da(s) Religião(ões) – Habilitação em Ensino Religioso como base de formação comum para o ER.³⁰

Conforme previsão da Resolução 256/2000, a Comissão de Legislação e Normas do CEED, através o Parecer 754/2001³¹, credenciou formalmente o Conselho de Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul (CONER/RS) enquanto entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ER. É preciso dizer, no entanto, que o CONER já havia sido criado em novembro de 1997, logo após a alteração da redação do artigo 33 da LDB, no qual fora prevista a criação dessas entidades civis. Apesar do credenciamento tardio, o CONER/RS foi o primeiro conselho do ER no Brasil, sendo uma espécie remodelação do Grupo Tarefa para o Ensino Religioso Interconfessional (GTERI) que, por sua vez, foi sucedâneo da Equipe Interconfessional que possuía convênio com o estado desde 1972. Segundo Ranquetat, havia:

[...] um predomínio cristão na composição do CONER-RS, a única denominação não-cristã, a Israelita, tem vínculos históricos com as denominações cristãs. O predomínio de denominações cristãs na formação do CONER-RS não é casual e está relacionado com as dificuldades que o primeiro estatuto do CONER-RS definia para que denominações religiosas fizessem parte dessa entidade civil. O critério para fazer parte do CONER- RS, era que a organização religiosa tivesse vinte anos de existência e presença em pelo menos dez municípios do estado. O estatuto do CONER-RS foi modificado para permitir que qualquer denominação religiosa fizesse parte dessa organização, desde que fosse registrada em cartório

³⁰ A discussão sobre a viabilidade de curso de licenciatura específico para o ER, como veremos mais adiante, alcançou inclusive o interior do estado. Todavia, devemos lembrar também que há outros fatores por detrás, como o indeferimento do Conselho Nacional de Educação, através de seu Parecer CP n° 97/99, em nível nacional, sobre a formação de professores de ensino religioso por licenciatura.

³¹ ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Parecer CEE 754/01/00*. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/PARECER%20CEE%20754%20orgs.pdf>. Acesso em: 12 dez 2014.

como pessoa jurídica em qualquer comarca do estado do Rio Grande do Sul.³²

A Lei Federal 9.475/97 não impôs apenas a mudança do modelo de ER praticado no estado. Ela impôs à equipe do GTERI, agora no recém-formado CONER/RS, uma mudança inopinada de perspectiva. Ranquetat indicou a existência de um saudosismo entre os membros do CONER/RS em relação ao ER confessional-cristão, a se refletir na dificuldade em aceitar o novo modelo de ER.³³ Isso não nos surpreende. Não seria razoável esperar que um grupo com a história do CONER/RS pudesse, por efeito de uma lei, do dia para a noite, mudar sua proposta. Não sabemos se esse saudosismo perdura até os dias de hoje. Sabemos, no entanto, a partir de nossas andanças, que já existe representação muçulmana no CONER/RS.

É preciso também destacar a atitude proativa do CONER/RS que, antes mesmo da Resolução 256/2000, já havia trabalhado em parceria com a Secretaria de Educação (SE) na elaboração do *Caderno nº 9 do Padrão Referencial de Currículo (PRC)*³⁴, documento que teve por base os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER)*, do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e os quatro pilares da educação do Relatório da UNESCO.³⁵ Já em 2003, o CONER/RS publicou seu *Plano de Estudos: Ensino Religioso*³⁶, também com base nos PCNER. A proposta contemplou a educação infantil, o ensino fundamental – dividido em quatro ciclos – e o ensino médio/EJA. Estes últimos tratados em conjunto, numa mesma proposta. Esse material foi estruturado de forma muito interessante, propondo ‘temas’ que se desdobram em ‘conteúdos’ que, por sua vez, são relacionados com ‘competências e habilidades’.

O executivo também publicou diversos materiais paradidáticos. Em 2004, a SE distribuiu o folder intitulado *O ensino religioso na educação básica do sistema estadual*

³² RANQUETAT JUNIOR, César A. Educação e Religião: o novo modelo de Ensino Religioso nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul. *Debates do NER*. Porto Alegre: UFRGS, IFCH, PPGAS, 1997, p.6. Disponível em: Acesso em: 12 mai 2015.

³³ RANQUETAT JUNIOR, 1997. p.7.

³⁴ ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Padrão Referencial de Currículo - Ensino Religioso*. Secretaria de Educação. Ensino Fundamental. 2ª versão. Porto Alegre: CORAG, 1998.

³⁵ DELORS, Jaques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: MEC, 1999.

³⁶ CONSELHO DO ENSINO RELIGIOSO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL – CONER-RS. *Plano de Estudos: Ensino Religioso*. Disponível em: <https://conerrsblog.files.wordpress.com/2015/10/plano-em-pdf.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

*de ensino: orientações técnicas para a oferta de ensino religioso.*³⁷ Dois anos mais tarde, em 2006, a SE publica o *Referencial curricular para o Ensino Religioso na educação básica do sistema estadual de ensino*³⁸, também com a colaboração do CONER/RS. O documento traz algumas diferenças na sua estrutura em relação ao *Plano de Estudos: Ensino Religioso*, do CONER-RS: atualiza a abordagem por ciclos pela divisão binária do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais); separa ensino médio e EJA a partir de objetivos específicos e inclui o curso normal. Esse documento ofereceu uma ajuda substancial em termos pedagógicos por abordar, entre outros temas, a fundamentação e a caracterização do ER, seus objetivos, o tratamento didático, a metodologia, o planejamento e a avaliação. Podemos dizer que esta foi a publicação mais robusta sobre ER, de teor paradidático, produzida pelo estado desde a homologação da atual LDB.

No final de 2013, a SE expediu novo documento, intitulado *Ensino Religioso na rede estadual de ensino: orientações para o ano de 2014*. Nesse documento, o intuito foi o de regular a oferta do ER no ensino médio, propondo que o componente curricular fosse oferecido além da carga horária normal. As disposições desse documento geraram dúvidas do ponto de vista administrativo em sua implementação na escola, bem como dificuldades de interpretação. Afinal, a própria Constituição Estadual dispõe em seu “Artigo 209 - § 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental e médio”. (Grifo nosso). Entretanto, o documento da SE está alinhado com o Parecer Nº 12/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE)³⁹ que entende que a matrícula facultativa do ER impossibilita a contabilização das horas desse componente curricular para fins de fechamento do total de horas do ano letivo.

³⁷ KLEIN, 2015, 462.

³⁸ RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular para o Ensino Religioso na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino*. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. Coordenação do Ensino Religioso. Porto Alegre: fev. 2006. Disponível em: http://www.conerpassofundors.com.br/documentos/Referencial_Curricular_para_o_Ensino_Religioso_do_Estado_do_Rio_Grande_do_Sul%5B1%5D.pdf. Acesso em: 05 jan. 2015.

³⁹ BRASIL. *Parecer CEB/CNE Nº 12/97*. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 5/97). Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf. Acesso em: 20.out.2015.

Há ainda outro parecer sobre o tema expedido pelo CEED, que analisa a matéria e dispõe que, para fim de fechamento das 800 horas-aula anuais, devem ser somadas apenas as cargas horárias dos componentes curriculares em que o aluno efetivamente estiver matriculado.⁴⁰ Nesse caso, o ER ou o componente que o substitui é contabilizado caso o aluno esteja matriculado; quando não há essa matrícula, são somadas apenas as cargas horárias dos demais componentes curriculares. Essa situação exemplifica aquilo que mencionamos no primeiro capítulo: diferentes institucionalidades normatizando infraconstitucionalmente a oferta do ER de forma independente e destoante.

Dentro desse cenário, a posição da SEDUC ainda é diferente. Essa secretaria deliberou que a matrícula no ER não deve ser condicionada pelo princípio constitucional da facultatividade. Tivemos a oportunidade de ouvir diretamente do responsável pelo ER na SEDUC⁴¹ que a matrícula desse componente curricular no Rio Grande do Sul é obrigatória no ensino fundamental e facultativa, mediante solicitação de dispensa por escrito, no caso do ensino médio. Não obstante a insofismável inconstitucionalidade dessa deliberação, ela não nos causou estranheza. As escolas do estado não têm como realocar estudantes que, porventura, desejem não frequentar as aulas de ER no ensino fundamental. Essa deliberação justifica também o documento expedido pela SE em 2014, cuja deliberação era de que, no ensino médio, o ER não deveria contar para fins de fechamento das 800 horas. A inconstitucionalidade da proposta demonstra apenas quão ambíguas são as disposições sobre o ER em seus vários níveis – dos dispositivos constitucionais às resoluções das SEs – e o quanto essas disposições podem ser impraticáveis do ponto de vista da gestão dos sistemas de ensino e das escolas.

Tivemos ainda, no ano de 2016, a publicação da *'Reestruturação Curricular – Ensino Fundamental e Médio – Documento Orientador'*⁴², que se apresentou como uma

⁴⁰ ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Parecer Nº 465/98. Conselho Estadual de Educação Disponível em: www.ceed.rs.gov/download/20150810131353pare_0465.pdf. Acesso em: 18.ago.2015.

⁴¹ A convite da SEDUC, ministramos um dos módulos do curso de formação docente oferecido por esta secretaria. Esse curso foi realizado no dia 3 out 2017, em Porto Alegre, nas Paulinas, onde se registrava a presença de diversos representantes de Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), bem como docentes de ER.

⁴² ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Reestruturação Curricular – Ensino Fundamental e Médio – Documento Orientador*. [Departamento Pedagógico da SEDUC – RS]. Disponível em:

atualização do desenho curricular estadual, pautado na Declaração de Incheon.⁴³ Esse documento, assim como o documento de 2006, manteve os eixos organizadores dos conteúdos do ER apresentados nos PCNER, apenas chamando-os de ‘Conceitos Estruturantes’. Manteve também o foco na noção de competências. Esse documento, entretanto, diferentemente do outro, não é um documento específico para o ER, mas voltado à orientação de todos os demais componentes curriculares. Digno de nota é o fato de esse documento acompanhar a estrutura das áreas de conhecimento proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos que, não obstante o protesto no meio acadêmico, coloca o ER, ao mesmo tempo, em condição de componente curricular e de área de conhecimento, apartando-o da área das ciências humanas.

É preciso dizer que há uma indesejável contradição entre a esfera normativa e a esfera executiva do sistema de ensino do Rio Grande do Sul. A SEDUC tem conduzido a questão do ER de forma muito diferente daquela descrita na resolução da CEED, certamente, não por uma questão de vontade, mas por interdições financeiras e normativas que estão postas. Desde a LDB, houve apenas um concurso público no estado, em 2005, no qual foram abertas vagas para docentes de ER. Não obstante a razoável produção normativa e paradidática para o ER no estado, a docência desse componente curricular continua a ser assumida por docentes de outros componentes curriculares apenas como forma de preenchimento de suas cargas horárias. Sabemos também, pela própria SEDUC, que o referido concurso público de 2005 demonstrou que a maioria quase absoluta dos concorrentes não preenchiam os requisitos legais para a assunção do cargo. Vale lembrar que o estado exige, além de uma licenciatura qualquer, a soma de 400 horas em curso(s) de formação específico(s).

A ausência de docentes qualificados pode ser inferida também pela quantidade limitada de oferta desses cursos. Além da dispersão geográfica dos cursos, eles ocorrem

<http://www.educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/201702/09164831-reestruturacao-curricular-ensino-fundamental-e-medio-2016-documento-orientador.pdf>. Acesso em: 12 jun 2017.

⁴³ UNESCO. *Declaração de Incheon* – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. [Fórum Mundial de Educação – Incheon/Coreia do Sul – 2015]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 14 jun 2017.

em quantidade e extensão muito inferior à demanda. Por exemplo, durante todo o ano de 2017, a SEDUC ofereceu um único curso, dividido em alguns módulos, totalizando 84 horas certificadas, sendo que dessas, apenas 24 horas foram presenciais e 60 horas foram por Educação à Distância (EaD). Importa ressaltar que esse curso foi limitado à capital, atendendo apenas docentes da rede pública de Porto Alegre e representantes de CREs.

Evidentemente que trouxemos esse exemplo apenas a título de ilustração, haja vista que a SEDUC não pode ser responsabilizada por não conseguir atender à demanda estadual por formação docente para o ER. As secretarias costumam investir em políticas de formação continuada, mas não têm estrutura para assumir a formação docente inicial. Nesse ponto, há certa contradição no que diz respeito ao ER. Como quase a totalidade dos professores e professoras do estado têm assumido a docência do ER sem atender aos critérios de formação específica, na prática, as 400 horas acabam sendo tratadas como formação continuada. O fato é que o executivo possui pouca liberdade de atuação, dadas as interdições normativas e financeiras do estado. A SEDUC, como órgão executivo, não pode exorbitar aquilo que o CEED dispõe sobre o ER e tampouco têm autonomia para planejar qualquer iniciativa de formação que comprometa a saúde das finanças do estado.

Diante desse cenário, a expectativa é de que, a curto e médio prazo, a situação do ER não mude no estado. A SEDUC nos informou que não há perspectiva de realização de novos concursos públicos para provimento de vagas para a docência no ER até que se resolva a questão do atual plano de carreira de professores e professoras do estado. Além disso, temos um círculo vicioso causado por dois dados que estão postos: 1) É patente que, mesmo que o estado abra concursos para provimento de vagas na docência do ER, não haverá profissionais suficientes para atender a demanda; 2) O encaminhamento normativo da CEED quanto à formação docente para o ER, além de não incentivar, ainda inviabiliza a abertura de cursos específicos de licenciatura com habilitação em ER, limitando a oferta de formação a iniciativas de cursos pontuais e pulverizados de curta duração. Nenhuma instituição de ensino superior poderá assumir o risco de abrir um curso cuja demanda profissional não esteja legalmente garantida.



Diagrama 3: Ponderações sobre a situação do ER.
 Elaborado pelo próprio autor.

2.2.2 ER no sistema de ensino de Porto Alegre

Em Porto Alegre, o Conselho Municipal de Educação (CME) publicou em julho de 2010 a Resolução 010/2010⁴⁴, normatizando a oferta do componente curricular ‘Cultura Religiosa’. Essa resolução privilegia um enfoque antropológico e histórico para a disciplina, mantendo a ampliação da oferta para o ensino médio e EJA, em consonância com a Constituição Estadual. Não está claro para nós o motivo pelo qual o componente curricular tenha mudado de nome. Seria o nome ‘Cultura Religiosa’ uma forma de

⁴⁴ PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME/PoA n.º 010/2010*, de 8 de julho de 2010.

sinalizar o distanciamento desse componente curricular em relação ao ER praticado nos demais sistemas de ensino e registrado na Constituição Federal? Ou seria uma maneira de tentar explicitar aquilo que, na compreensão do CME, deveria ser o objeto de estudo do ER, não explícito no nome tradicional?

A resolução CME 010/2010 ainda dispõe sobre os critérios de formação docente. Para os anos iniciais, tanto do ensino fundamental quanto da EJA, essa resolução indica que os ‘professores referências’ já estão aptos para desenvolver temas referentes à ‘Cultura Religiosa’. A resolução incumbe ainda a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre de garantir a “formação continuada dos professores em Cultura Religiosa através da organização anual de cursos e/ou encontros, que podem ser em parceria com entidades formadoras, bem como através da assessoria permanente junto às escolas”.⁴⁵

Para os anos finais do ensino fundamental e da EJA, bem como para o ensino médio, a mesma resolução considera habilitado o professor e a professora com licenciatura em História, Filosofia ou Ciências Sociais, mostrando sintonia com a proposta do estado de São Paulo. Abre exceção, em caráter excepcional, para licenciados de outras áreas, desde que esses comprovem pelo menos 360 horas/aula em curso(s) de preparação para a docência em ER. Limita esses cursos às modalidades de curso de atualização ou aperfeiçoamento, curso de extensão universitária e curso em nível de pós-graduação.

Essa mesma resolução orienta ainda o exercício da facultatividade de matrícula para o componente curricular, dando autonomia em relação aos pais e responsáveis para alunos maiores de 16 anos. Um fator limitante da resolução é que ela garante a oferta da disciplina Cultura Religiosa em apenas um dos anos finais do ensino fundamental e EJA e em um dos anos do ensino médio.

Há também o *Caderno Pedagógico N° 9*, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), que reforça as disposições da *Resolução 010/2010*, além de indicar alguns temas específicos do componente curricular Cultura Religiosa para os três ciclos do ensino fundamental:

⁴⁵ *IBID.*

a) para trabalhar no I e II ciclos: que a Cultura Religiosa seja trabalhada no I ciclo pelo/a professor/a-referência da turma e no II ciclo pelo/a/os/as professores-referência sempre que a temática da visão religiosa de mundo, questões éticas, morais e relações de convivência surgirem no trabalho e na abordagem dos conceitos do Complexo Temático em estudo; b) para trabalhar no III ciclo: que o trabalho seja desenvolvido numa **abordagem ecumênica**, levando em conta a pluralidade religiosa e o processo de libertação/transformação da sociedade, pelo/a professor/a da área de ciências sócio-históricas e/ou, excepcionalmente, na impossibilidade de atuação desse/a um/a professor/a que tenha CH sobrando e que, em qualquer uma dessas situações, aceite passar por uma formação pedagógica e assessoria feita pela SMED. Este conteúdo, como qualquer outro, deverá estar articulado com o planejamento coletivo da Escola. (Grifos nossos).⁴⁶

Fica a dúvida, entretanto, se a supramencionada resolução pretende denotar um caráter não confessional ou interconfessional para o ER. Olhando para a formação docente exigida, fica evidente que se trata de um ER não confessional. Todavia, ao mesmo tempo, a resolução aponta para uma ‘abordagem ecumênica’, deixando margem para uma interpretação interconfessional do ER. O mais provável, entretanto, é que o vocábulo tenha sido empregado no sentido que a teologia confere ao redundante vocábulo ‘macroecumenismo’.⁴⁷

2.2.3 Ensino Religioso no interior do estado

Nos sistemas municipais de ensino, a situação muda bastante. Na maioria dos municípios, sobretudo nos pequenos, as discussões sobre o ER ainda não chegaram a culminar em algum tipo de norma ou referencial. Evidentemente que tal culminância limita-se àqueles municípios que possuem um sistema de ensino próprio, pois a LDB prevê para os municípios a possibilidade de criação de um sistema de ensino próprio ou a integração com o sistema estadual de ensino onde esteja circunscrito. Via de regra, os

⁴⁶ PORTO ALEGRE. *Caderno Pedagógico nº9 – Ciclos de formação – Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã*. 3 ed. [Secretaria Municipal de Educação]. Disponível em: <https://bibliotecasmed.files.wordpress.com/2013/06/cadernos-pedagc3b3gicos-nc3bamero-9.pdf>. Acesso em: 13 out 2015.

⁴⁷ “Em seu sentido mais tradicional o termo ecumenismo é entendido [...] como referente à unidade das igrejas confessionais cristãs que se dividiram, ou então, aos esforços em prol da construção desta unidade. [...] O elemento acrescentado pelo Macroecumenismo seria o número de cadeiras dispostas em torno à mesa da partilha.” [VALLE, Edênio. Macroecumenismo e diálogo inter-religioso como perspectiva de renovação católica. *Revista de Estudos da Religião - REVER*. p.63-68. PUCSP, nº2, 2003, p.56-74. Disponível em: http://www.pucsp.br/rever/rv2_2003/p_valle.pdf. Acesso em: 01 mai 2015.].

sistemas municipais de ensino são previstos nas Leis Orgânicas dos municípios e criados através de leis específicas. Não condicionamos, entretanto, nossa pesquisa à existência ou não de sistemas municipais de ensino nos municípios pesquisados, haja vista que isso demandaria uma extensa análise documental que inviabilizaria nosso esforço.

	ÂMBITO FEDERAL	ÂMBITO ESTADUAL	ÂMBITO MUNICIPAL
NORMATIVO	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - CEE OU CEED	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - CME
EXECUTIVO	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMEC
REDE	EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL	ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL	EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Diagrama 4: Resumo das institucionalidades dos sistemas públicos de ensino.
Elaborado pelo próprio autor

No interior do estado, as seccionais do CONER que estão atuantes procuram atender a Resolução 256/2000 da CEED. Importa lembrar que o sistema estadual de ensino regula o funcionamento das escolas estaduais presentes nos municípios. Registra o *site* da seccional do CONER de Pelotas, cuja celeridade é incomum: “em dois anos, já foram oferecidas mais de 400 horas aula, com certificado”.⁴⁸

No interior do estado, encontramos leis e documentos que vão desde aqueles ‘bem alinhados’ com as discussões acadêmicas mais atuais sobre o ER até aqueles potencialmente inconstitucionais. Destoando do restante dos municípios do Rio Grande do Sul, estão, por exemplo, o município de Palmeira das Missões – que dispõe no Art. 201 de sua Lei Orgânica: “É facultado o Ensino religioso nas escolas públicas municipais”,⁴⁹ sem distinguir o mérito da oferta e da matrícula – e o município de Rosário

⁴⁸ CONER/PELOTAS-RS. *Blog do Conselho de Ensino Religioso de Pelotas - CONER/Pelotas*. Disponível em: <https://conerpelotas.blogspot.com.br/>. Acesso em: 16 jan 2015.

⁴⁹ PALMEIRA DAS MISSÕES. *Lei Orgânica do Município de Palmeira das Missões/RS*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/lei-organica-palmeira-das-missoes-rs>. Acesso em: 26.nov.2015.

de Sul – cujo Art. 87 da Lei Orgânica prevê: “O ensino religioso será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou por seu responsável”.⁵⁰ Há também municípios mais engajados no debate sobre o ER, como, por exemplo, Pelotas (um dos poucos municípios em que a seccional do CONER parece estar bastante ativa), Farroupilha (cujo *Plano Municipal de Educação*⁵¹ critica o problema da formação docente para o ER no estado, ao mesmo tempo em que se posiciona a favor da abertura de Cursos de Licenciatura específicos para a docência deste componente curricular)⁵² e Passo Fundo (que possui um Referencial Curricular do Ensino Fundamental que inclui o ER em consonância com os PCNER).

Em outros municípios, o ER também vem aos poucos sendo normatizado e encaminhado didaticamente. Em Lajeado, o Conselho Municipal de Educação (COMED) expediu a Resolução nº 15/2011⁵³, que regulamenta no município a oferta do ER. Essa resolução parece ser uma adaptação do texto da Resolução 010/2010 do CME de Porto Alegre, com pequenas alterações. Ela mantém, por exemplo, o enfoque histórico-antropológico do ER e o critério de formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental. Abre, no entanto, a possibilidade de docência no ER para qualquer licenciado, indicando que o professor tenha ‘preferencialmente’ algum curso específico. Caso o professor seja admitido sem nenhum curso(s) específico(s), então, ele terá o

⁵⁰ ROSÁRIO DO SUL. *Lei Orgânica Municipal*. Lei Orgânica do Município de Rosário do Sul, de 14 de Outubro de 2003. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=0ahUKEwiZhMf9na7JAhUDp5AKHYJmB1AQFghHMAg&url=http%3A%2F%2Fwww.e-premier.com.br%2FARQUIVOS%2FROSARIO_DO_SUL%2F2010%2FLei_Organica.doc&usq=AFQjCNEidWFBYbwxOUwi3UHqWOD2RoFBw&cad=rja. Acesso em: 26.nov.2015.

⁵¹ FARROUPILHA. *Plano Municipal de Educação – PME*. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos - Apresenta Diretrizes para o Ensino Religioso no Município de Farroupilha. 2006. Disponível em: http://www.farroupilha.rs.gov.br/arquivos/conselho_educacao/cme_plano_educacao.pdf. Acesso em: 21.out.2015.

⁵² Nesse documento é citado, entre outros fatos relevantes, o indeferimento do Conselho Nacional de Educação, através de seu Parecer CP nº 97/99, em nível nacional, sobre a formação de professores de ensino religioso por licenciatura.

⁵³ LAJEADO. *Lei Municipal n.º 7.672/2006*. (Resolução Nº 15 de 3 de Agosto de 2011). Conselho Municipal de Educação (COMED). Disponível em: http://www.lajeado.rs.gov.br/home/pagina.asp?titulo=Comed&categoria=Educa%E7%E3o&codigoCategoria=957&imagemCategoria=SecretariaDaEducacao.jpg&INC=includes/show_texto.asp&conteudo=3228&servico=. Acesso em: 05 jan 2015.

prazo de dois anos para buscar essa formação que, diferentemente das 360 previstas em Porto Alegre, devem somar apenas 180 horas.

Em Alegrete, lê-se no *Parecer N° 05/2006 do Conselho Municipal de Alegrete* o voto de um dos relatores quanto à questão dos cursos de formação a serem oferecidos aos professores de ER, evidenciando ainda a ligação pedagógica entre currículo e orientação religiosa:

[...] devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o Ensino Religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida [...].⁵⁴ (grifo nosso).

Há também municípios onde não há nenhuma regulamentação específica produzida pelas secretarias de educação sobre o ER, mas onde, no entanto, é possível encontrar documentos em que o ER é citado. Confirmando nossa expectativa, esse tipo de documento corresponde a maior fatia dos dados de nossa pesquisa, constituindo-se de editais de concursos públicos para provimentos de cargos municipais. Nesses editais aparecem, com frequência, vagas para o cargo de professor e professora de ER, constando também, quase sempre, os critérios de admissão, bem como as referências com vistas às provas. Essas informações tornaram-se muito relevantes para o nosso trabalho.

Na tabela a seguir, mostraremos os dados que foram coletados a nível municipal, organizados em ordem alfabética e separados nas seguintes categorias: nome do município, natureza do documento, referenciais de teor epistemológico para o ER, formação mínima exigida para a docência nesse componente curricular, além da quantidade de horas em cursos de formação específica, no caso desse tipo de previsão.

Município	Docs.	Referências	Formação mínima exigida	C. H. ⁵⁵
-----------	-------	-------------	-------------------------	---------------------

⁵⁴ ALEGRETE. *Parecer N° 05 de 31 de Agosto de 2006*. Conselho Municipal de Educação de Alegrete. [Fixa normas para a definição de conteúdos e habilitação de professores de Ensino Religioso]. Comissão de Legislação e Normas. Disponível em: <http://www.alegrete.rs.gov.br/site/secao/arquivo/1-1355396879-252.pdf>. Acesso em: 15.set.2015.

⁵⁵ Carga horária para o caso de curso(s) específico(s).

		Epistemológicas		
Alegrete	1 Parecer e 1 Deliberação	PCNER, CONER-AL (Conselho de Ensino Religioso de Alegrete)	Educação Infantil e anos iniciais: apenas o magistério (recomenda-se curso específico). A partir da 5ª série (6º ano): Qualquer Licenciatura + curso de atualização ou aprofundamento na área do magistério, curso de qualificação profissional, extensão universitária, ou até mesmo de pós-graduação. Em deliberação anterior (2001), constava apenas 80 horas como mínimo em curso(s) específico(s).	400
Arroio dos Ratos	1 Edital	PCNER, ALVES, Rubem; KLEIN, Remí; FOWLER, James; GRUEN, Wolfgang.	“Superior completo com habilitação na área específica”.	-
Bento Gonçalves	1 Resolução	Apenas prevê credenciamento de conselho.	Anos iniciais: curso normal. A partir do 6º ano: “licenciatura em áreas da educação para as séries/anos finais do ensino fundamental e do ensino médio”.	-
Cachoeirinha	1 Edital	ARMSTRONG, Karen; BOWKER, John; CAMPBELL, John; ELIADE, Mircea; DURKHEIM, Emile; BRYM, Robert J.; SCHAEFER Richard T.; ALVES, Rubem; KOCKS, Klaus; CRAWFORD, Robert; JONAS, Hans; DE LA TAILLE, Yves; BAUMAN, Zygmunt; COSTA, Cristina; Andrew; GOLDIM, José Roberto; BLANK, Renold J.; Monteiro; FERNANDEZ-ARMESTO, Felipe; MICHELETTI, Mario; TILGHMAN, B. R.	“Licenciatura Plena em História ou Filosofia ou Ciências Sociais (Todos com, no mínimo, 360h de especialização em ensino religioso) ou Licenciatura Plena em Ensino Religioso”.	360
Canguçu	1 Edital	Bíblia; BANDENBURG, Laude; CORREA, Avelino; OLENIK, Marilac; OLIVEIRA, Lilian; JUNQUEIRA; Sérgio;	“Licenciatura em qualquer área do conhecimento e 400 horas de curso em Ensino Religioso (conforme Resolução CME nº 028)”.	400
Capão do Leão	1 Edital	Bíblia; BANDENBURG, Laude; CORREA, Avelino; OLENIK, Marilac; OLIVEIRA, Lilian; JUNQUEIRA; Sérgio;	Ensino Superior Completo	-
Crissiumal	1 Edital	Bíblia; BANDENBURG, Laude; CORREA, Avelino; OLENIK, Marilac; OLIVEIRA, Lilian; JUNQUEIRA; Sérgio; PCN – Temas Transversais; GAARDER, Jostein; WILGES, Irineu; BRUNNER-TRAUT, Ema.	“Nível Superior em curso de Licenciatura ou outra graduação correspondente à área de conhecimento específica do currículo”.	-
Dois Irmãos	1 Edital	Legislação do ER; fenômeno religioso e diversidade; conhecimento religioso; concepções de ER; objetivos do ER; conteúdos para o ER, etc. (não cita os PCNER). Sem referências bibliográficas.	“Licenciatura Plena na área de atuação” + 360 horas em curso(s) de especialização.	360
Dom Pedrito	1 Edital	PCN – Temas Transversais; BRANDEMBURG, Laude;	“Curso Superior em Licenciatura de	400

		BRUNNER-TRAUT, Emma; GAARDER, Jostein; OLENIKI, Marilac Loraine R.; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WILGES, Irineu.	Graduação Plena em qualquer área do conhecimento, com curso específico de formação no Ensino Religioso, no mínimo, de 400 horas".	
Erechim	1 Edital	PCN – Temas Transversais; BRANDEMBURG, Laude; BRUNNER-TRAUT, Emma; KUNG, Hans; GAARDER, Jostein; MASSENZIO, Marcello; OLENIKI, Marilac Loraine R.; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WILGES, Irineu; WILKINSON, Philip; ZILLES, Urbano.	“Curso Superior em Licenciatura de Graduação Plena em qualquer área do conhecimento com curso específico de formação do Ensino Religioso, no mínimo, de 400 horas”.	400
Farroupilha	1 Parecer	PCNER; Legislação específica do ER.	Defende a criação de curso de Licenciatura em ER; compromete-se com a oferta de cursos de qualificação profissional para professores.	-
Flores da Cunha	1 Edital	.LDB — Lei n.º 9.394/1996, Art.33 2.LEI nº 9475, de 22 de julho de 1997; ALVES, Rubem; ARMSTRONG, Karen; ARMSTRONG, Karen; BAUMAN, Zygmunt; BLANK, Renold J; BOTTON, Alain; BOWKER, John; CAMPBELL, John; BRYM, Robert J; COSTA, Cristina; CRAWFORD, Robert; DE LA TAILLE, Yves; DURKHEIM, Emile; ELIADE, Mircea; FERNANDEZ-ARMESTO, Felipe; FERRY, Luc; GOLDIM, José Roberto; HEYWOOD, Andrew; INCONTRI, Dora; BIGUETO, Alessandra; JONAS, Hans; KOCKS, Klaus; MICHELETTI, Mario; MILES, Jack; MIRANDA, Evaristo E; TAYLOR, Charles; TILGHMAN, B. R; PRANDI, Regionaldo; FERREIRA DA SILVA, Gilberto; JUNQUEIRA, Sérgio; RODRIGUES, Edile; SCHAEFER Richard; XAVIER.	“Licenciatura Plena na Área”.	-
Girúá	1 Edital	CHAUÍ, Marilena; MONDIN, Battista; GABRIEL, Fábio Antonio; CLEMENT, Cathérine; ANDRADE, Rosamaria Calaes de Oliveria; FIGUEIREDO, Anísia de P; GRUEN, Wolfgang; NERI, José Israel.	“Habilitação específica em Curso Superior de Graduação Plena na área específica”.	-
Ijuí	1 Edital	Principais elementos constitutivos da religião; Definições do termo Religião; Formas religiosas; funções elementares da religião; fundamentos do fenômeno religioso universal; teoria dos estágios da tradição e evolução religiosa do Planeta; O processo místico-espiritual individual; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso; Estudiosos do fenômeno religioso e das instituições religiosas; Iluminismo e Positivismo; Enfoques epistemológicos do conhecimento humano de matrizes religiosas; Cristianismo; Novo paradigma do Ensino Religioso a partir da Lei 9.475/97; Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER); etc. [Não possui	“Diploma registrado do Curso Superior Completo – Licenciatura Plena na área de Ensino Religioso ou Licenciatura em qualquer área do Currículo, seguida por um curso específico de formação, de no mínimo 400 horas na área	400

		referências. Fala em “manuais e livros com o conteúdo indicado”].		do Ensino Religioso”.	
Imbé	1 Edital	Não consta no edital.	“Curso Superior em Teologia ou Licenciatura de Graduação Plena em qualquer área do conhecimento, com curso específico de formação do Ensino Religioso de, no mínimo, de 400 horas”.		400
Júlio de Castilhos	1 Edital	Bíblia Sagrada, PCN – Temas Transversais; BRANDEMBURG, Laude; BRUNNER-TRAUT, Emma; GAARDER, Jostein; OLENKI, Marilac Loraine R.; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WILGES, Irineu.	“Curso Superior em Teologia ou Licenciatura de Graduação Plena em qualquer área do conhecimento, com curso específico de formação do Ensino Religioso de, no mínimo, de 400 horas”.		400
Lajeado	1 Lei	-	Para lecionar o componente curricular Ensino Religioso nos anos finais do ensino fundamental o professor deverá ter habilitação em Licenciatura Plena, e preferencialmente, curso de capacitação ou habilitação em Ensino Religioso. Caso o professor não apresente curso de capacitação ou habilitação em Ensino Religioso, terá um prazo de dois anos para buscar essa formação, totalizando 180 horas.		180
Montenegro	1 Edital e 1 ‘Planos de Estudos’	Bíblia Sagrada, PCN – Temas Transversais; BRANDEMBURG, Laude; BRUNNER-TRAUT, Emma; GAARDER, Jostein; OLENKI, Marilac Loraine R.; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WILGES, Irineu. No Planos de Estudos da Escola 5 de Maio consta como objetivo do ER: Propiciar a formação do espírito inter-religioso visando o cultivo de valores morais, éticos e religiosos, vivenciando hábitos e atitudes conscientes em busca da transcendência e da cidadania.		“Habilitação em curso de licenciatura de graduação plena em Ensino Religioso”.	-
Palmeira das Missões	1 Lei	Prevê em seu Art. 201: “É facultado o Ensino religioso nas escolas públicas municipais”.		-	-
Panambi	1 Edital	RUEDEL, Pedro; Referencial Curricular para o Ensino Religioso na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino; SILVA, Marta Nornberg da; PONICK, Edson; WITT, Maria Dirlane.	“Formação em Curso Superior, de licenciatura plena em qualquer área de Educação e Curso de Aperfeiçoamento em Ensino Religioso Específicos e Distintos sem Caráter Doutrinário, com no mínimo 120 horas”.		120
Parobé	1 Edital	Não aponta referências específicas da ER.	“Licenciatura em História, Filosofia, Ciências Sociais ou Teologia”.		-
Passo Fundo	1 Referencial Curricular	PCNER do FONAPER.		-	-
Pelotas	1 Edital	Edital sem anexos.	Licenciatura em qualquer área do conhecimento + curso ou cursos de preparação para lecionar Ensino Religioso, num total de 400 horas.		400

Portão	1 Convite	-	“Licenciatura plena em Ensino Religioso ou qualquer outra área do currículo complementada por curso específico de formação na área de Ensino Religioso com no mínimo 400 horas”.	400
Porto Alegre	1 Resolução e 1 Caderno Pedagógico	Deliberação CEESP n.º 16, de 24 de julho de 2001, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo [que promove o enfoque antropológico e histórico do ER]; CONER/RS, legislação específica.	“[...] professores licenciados em História, Ciências Sociais e Filosofia habilitados para ministrar este componente curricular”. “Abre-se a possibilidade, em caso excepcional, quando da falta de disponibilidade de carga horária dos professores supracitados, de que professores de outra licenciatura ministrem o componente curricular de Cultura Religiosa. Estes últimos deverão apresentar curso ou cursos vinculados à Cultura Religiosa, tais como, de aperfeiçoamento, de extensão, de especialização em história, filosofia, antropologia, sociologia ou áreas afins”.	360
Rosário do Sul	1 Lei	Prevê em seu Art. 87: “O ensino religioso será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou por seu responsável”.	-	-
São Sepé	1 Resolução	-	Curso específico de formação na área de Ensino Religioso, com duração mínima de 360 horas + 1) habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries/anos iniciais do ensino fundamental; ou 2) licenciatura plena em qualquer área de conhecimento, para as séries/anos finais	360
Sapucaia do Sul	1 Edital	-	“Curso de Pedagogia com ênfase em Ensino Religioso ou Licenciatura Plena na área da Educação e Curso(s) de Formação na área específica com carga-horária, que somados, cumpram um total de 120 horas”.	120
Tramandaí	1 Edital	Edital sem anexo.	Curso Magistério (Normal) + Curso de Capacitação na área, com carga horária mínima de 120 h. (cursando) + experiência docente mínima de 06 meses nos Anos Iniciais e/ou Séries Finais do Ensino Fundamental	120
Três Coroas	1 Edital	Legislação específica; ALVES, Rubem; CEED/RS, Resolução 256/00; PCNER; FOWLER, James W; GRUEN, Wolfgang; KLEIN, Remí.	Curso superior de licenciatura plena em Ensino Religioso, ou Curso Superior em licenciatura plena em qualquer área do conhecimento com curso específico de formação do ensino religioso, de no mínimo, de 400 horas	400
Uruguaiana	1 Lei	-	“Curso de Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso, admitida como exigência mínima a formação em curso de Licenciatura de Graduação Plena”.	-

Diagrama 5: Referências epistemológicas e critérios de formação docente para o ER, por município. Elaborado pelo próprio autor.

A tabela acima evidencia que os critérios de formação/admissão docente para o ER são bastante variados, embora seja possível evidenciar um padrão predominante. A maioria dos municípios acompanha o critério estadual de qualquer licenciatura + curso(s) de formação específico(s), diferindo apenas na carga horária. Podemos dizer que esse é o modelo mais representativo de formação docente para o ER no estado atualmente.

Alguns municípios, mais sintonizados com a vanguarda acadêmica, preveem ainda o curso de Licenciatura específico para o Ensino Religioso, apesar da inexistência de oferta de tais cursos no estado. Esse é o caso de municípios como Arroio dos Ratos, Flores da Cunha, Giruá e Montenegro. Outros municípios colocam a licenciatura específica em ER como possibilidade, facultando também o critério de qualquer licenciatura + curso(s) específico(s). Seguindo esse modelo, identificamos os municípios de Ijuí, Portão, Três Coroas e Uruguaiana. Um município apresenta como possibilidade os já extintos Cursos de Pedagogia com Ênfase em ER (Sapucaia do Sul).

O curso de Teologia, que outrora fora uma importante alavanca de acesso à docência do ER, ainda aparece como possibilidade de admissão em três municípios: Imbé, Júlio de Castilhos e Parobé. Isso representa certa assimetria com a visão do sistema estadual. Vale lembrar que, no ano de 2005, o governo do estado homologou concurso público para provimento de vagas à docência em ER. Conforme informações da SEDUC, nos editais finais, que infelizmente não conseguimos recuperar, foram indeferidos pedidos para a validação de cursos de teologia para fins de acesso à docência do ER.

Há ainda aqueles municípios que adotam o critério da licenciatura, dando preferência a cursos não específicos (Cachoeirinha, Porto Alegre e Parobé). Nesses municípios, a compreensão é de que docentes de certos cursos da área das ciências humanas (História, Ciências Sociais e Filosofia) já estejam habilitados para lecionar no ER, por conta de sua formação inicial. Dentro da tipologia que apresentamos no primeiro capítulo, essa prática de ER se encaixaria no tipo não 'confessional com perspectiva cultural'. Importa salientar que, apesar da ênfase propositiva de nosso trabalho em um ER não confessional, a perspectiva desses três últimos municípios não representa nosso olhar sobre a matéria. O ER, como componente curricular da escola, pressupõe aspectos epistemológicos próprios. Tais aspectos não podem ser intuídos espontaneamente a

partir de conhecimentos produzidos a partir de pesquisas sobre religião em que há fidelidades metodológicas específicas e cujas intenções não foram a de subsidiar o ensino na educação básica. Em síntese, a ideia é a de que os pressupostos assumidos na pesquisa sobre religião necessitem sofrer adaptações à realidade do ER. Entretanto, isso já é assunto para páginas posteriores. Por ora, terminemos a digressão, passando às referências epistemológicas dos sistemas municipais de ensino.

2.2.4 Referências epistemológicas dos sistemas municipais de ensino

Não nos ocuparemos aqui com as referências epistemológicas para o ER no sistema estadual de ensino por compreender que já deixamos isso suficientemente caracterizado nas produções documentais e paradidáticas publicadas pelo CONER/RS, CEED/RS e SEDUC/RS. Como dissemos anteriormente, os materiais produzidos a nível estadual tiveram influência direta dos PCNER, elaborados pelo FONAPER, documento esse que representou um capítulo importante na história do ER brasileiro.

Nos municípios, entretanto, as referências indicam perspectivas muito variadas. Em Porto Alegre, por exemplo, percebemos a influência histórico-antropológica do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP), influência essa inclusive citada na *Resolução CME/PoA N.º 010 de 8 de julho de 2010*. É perceptível também que, ao privilegiar licenciados em História, Ciências Sociais e Filosofia, a supracitada resolução reconhece a ligação epistemológica do ER com a área das Ciências Humanas, algo que possui bastante ressonância no meio acadêmico. Vale lembrar que essa ligação não aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos. Ali o ER é apresentado, ao mesmo tempo, como componente curricular e área de conhecimento, isolado dos demais componentes curriculares.

Indo para o interior do estado, chama nossa atenção o fato de que em vários editais de concursos públicos não há menção ao eixo *Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís*⁵⁶, mas simplesmente a referência à Bíblia Sagrada. Esse é o caso dos municípios de Canguçu, Capão do Leão, Crissiumal, Júlio de Castilhos e Montenegro. Outro fato

⁵⁶ Um dos eixos organizadores do conteúdo do ER nos PCNER.

curioso é que, em alguns editais, não se faz referência aos PCNER, mais sim aos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais*. Assim acontece em Crissiumal, Dom Pedrito, Erechim, Júlio de Castilhos e Montenegro. Consideramos que tais referências sejam pistas que apontam para um distanciamento dos municípios em relação ao debate acadêmico do ER.

Uma situação que se nos mostrou flagrante é a exagerada ingerência que as empresas consorciadas para a realização das provas acabam tendo sobre os critérios de formação docente e sobre os conteúdos do ER. Pela repetição de certos padrões entre os editais de concursos públicos, conseguimos inferir que tais critérios de admissão docente, bem como os conteúdos do ER, não sejam frutos de debates locais, mas que estejam sendo arbitrados por essas empresas.

Entendemos, entretanto, que o problema com as fontes reflete e confirma a falta de clareza e uniformidade nos pressupostos epistemológicos do ER que os diversos sistemas de ensino vêm produzindo de forma concomitante e pulverizada. Certo é que não se trata simplesmente de questão de boa ou má gestão dos conselhos e secretarias municipais de educação nas diligências concernentes a esses concursos; entretanto, trata-se de um problema, ao mesmo tempo, de vaguidade normativa e de hermenêutica legal, cuja complexidade torna o tema do ER quase inacessível aos pequenos municípios. Muitas vezes, as pequenas unidades federativas contam com quadros pequenos em secretarias que nem sempre são exclusivamente de educação, acumulando tarefas outras. Ao mesmo tempo, as seccionais do CONER também não conseguem ter representações geograficamente espalhadas entre os municípios.

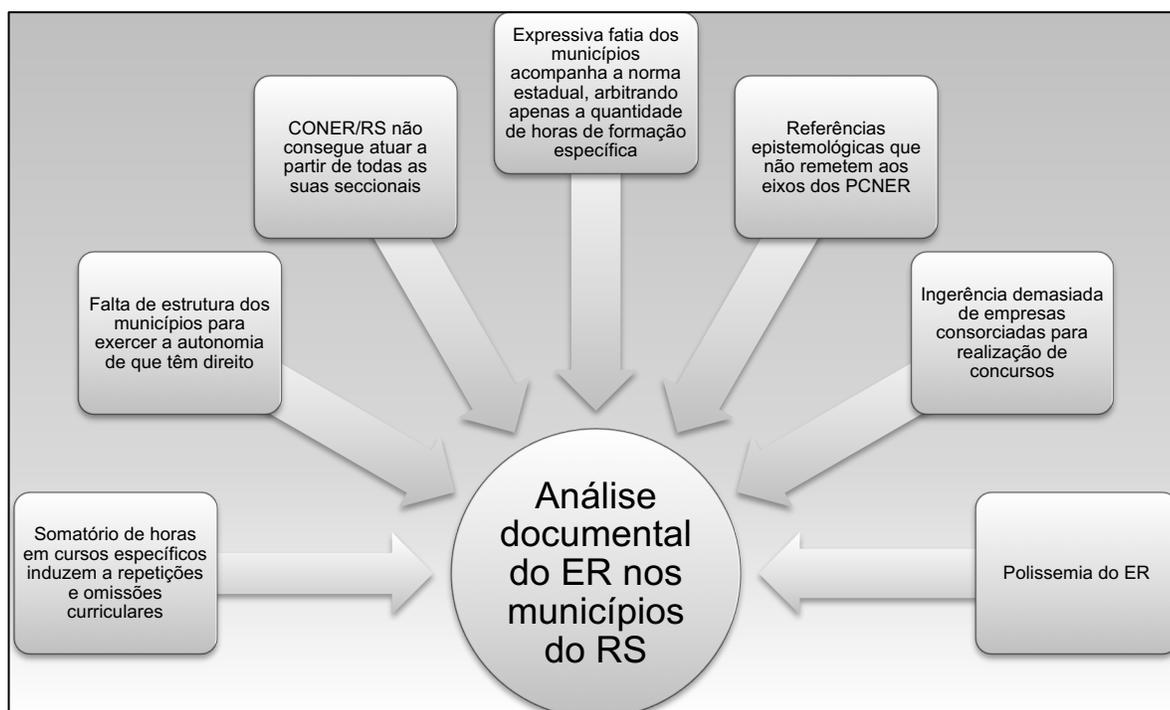
Em síntese, uma das dificuldades está no fato de que os pequenos municípios não têm estrutura suficiente para exercer a autonomia de que têm direito. Esses entes federativos são hipossuficientes diante da hercúlea tarefa de pensar o ER em conformidade com o nosso tempo. E devemos lembrar que nossa pesquisa considerou apenas municípios com mais de vinte mil habitantes. Se a reflexão sobre o ER fosse uma tarefa simples, não haveria a necessidade de o próprio STF ter se debruçado sobre o assunto.

Outra questão é possibilidade do plural em ‘curso(s)’ de formação específica para o ER. No caso do sistema de ensino estadual e de alguns sistemas municipais, o

somatório de quatrocentas (ou menos) horas distribuídas em vários cursos induz a dificuldades de planejamento e sequenciamento dos temas nesses cursos, provavelmente, redundando em repetições e omissões. Vale lembrar, o Estado não prevê diretrizes para tais cursos.

De qualquer forma, parece estar longe de se generalizar o exercício da autonomia prevista pela LDB para os sistemas de ensino na regulação dos critérios de formação e admissão docentes e na fixação dos conteúdos do ER. Nossa leitura é de que o termo 'Ensino Religioso' tenha uma ampla e confusa polissemia para os municípios, não havendo no curto e no médio prazo a chance de uma unidade semântica para esse componente curricular, sem que fatores legais ou jurisprudenciais outros entrem em cena.

Voltando à nossa questão de pesquisa, a diversidade de propostas para o ER nos municípios apenas demonstra o quão difícil é pacificar o diagnóstico dos problemas que incompatibilizam ou viabilizam o ER em relação à laicidade do estado. Como veremos a seguir, essa dificuldade não é uma característica específica do ER no estado do Rio Grande do Sul, mas decorre de uma estrutura legal ambígua, com poucos consensos à nível nacional.



**Diagrama 6: Análise dos documentos oficiais sobre o ER produzidos a nível municipal.
Elaborado pelo próprio autor.**

2.3 Identidade docente no Ensino Religioso

Um dos principais motivos para a dúvida sobre a viabilidade epistemológica do ER é a descrença na capacidade de professores e professoras em esposar os princípios necessários a um ER realmente plural. Em se tratando do Rio Grande do Sul, essa percepção se agudiza, na medida em que o ingresso nessa docência geralmente se dá antes que o professor e a professora tenham acesso à formação necessária, formação essa que os alimentaria com princípios que garantiriam um ER em conformidade com a laicidade do estado.

Como mencionamos anteriormente, os professores e as professoras do estado assumem horas-aula de ER apenas como forma de preencher sua carga horária. Nessas condições, muitas vezes, docentes chegam no ER com fidelidades individuais imbricadas com fidelidades docentes específicas, sem ter passado pelo processo de 'equacionamento moral' que a formação faculta. Não raro, a professora e o professor assumem a docência do ER debaixo de uma forte pressão missiológica, deixando marcas proselitistas nas turmas que lecionam. Isso acaba por gerar um sentimento de descrença na figura docente e, por decorrência, na possibilidade de um ER plural se concretizar.

Sem advogarmos a favor da ideia fantasiosa de neutralidade, será preciso reconhecermos que docentes de ER necessitem de uma formação que perdure por tempo suficiente para que consigam esposar o princípio do respeito à pluralidade religiosa em toda a sua extensão. O tempo de uma graduação plena em curso de licenciatura específico deveria ser suficiente para induzir tais profissionais a algumas possíveis e saudáveis crises de subjetivação. Entretanto, a quantidade desses profissionais ainda é muito reduzida. No Rio Grande do Sul, praticamente inexistem. O que estaremos sugerindo a seguir é que esse problema seja, antes de mais nada, um problema de formação, e não um defeito congênito de docentes a ser tomado como um *a priori*. Se nossa premissa estiver correta, poderemos dizer ainda que o problema deriva da vaguidade normativa e da hermenêutica dos dispositivos legais sobre a formação

docente para o ER.

No Art. 210 da atual Constituição é assegurada a oferta de ER no ensino fundamental. A mesma garantia é reafirmada no Art. 33 da LDB, conforme nova redação dada ao referido artigo pela Lei 9475/97.⁵⁷ Há também estados que, além de assegurar a oferta do ER no ensino fundamental, estendem essa oferta ao ensino médio (Goiás e Rio Grande do Sul).⁵⁸

Em alinhamento com a Constituição e com a LDB, temos ainda a resolução da Câmara de Educação Básica do CNE/CEB Nº 2/98⁵⁹ e o Parecer CNE/CEB Nº 4/98⁶⁰, nos quais a Educação Religiosa consta como uma das dez áreas do conhecimento. Através da Resolução CNE/CEB Nº 4/2010⁶¹, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o ER foi incluído na base nacional comum.

A partir desse respaldo legal, formaliza-se o cargo de professor(a), criando espaço em estados e municípios para a inclusão do ER em cursos de formação. Por conta da autonomia dos sistemas de ensino no estabelecimento de critérios de formação e admissão docentes, coexistem distintas práticas de formação docente para o ER no Brasil. Apesar de todo o amparo legal de que tratamos acima, não se conseguiu ainda assegurar uma formação específica para o professor de ER, nos moldes de todos os outros componentes curriculares, nos seus diferentes níveis e modalidades de ensino.

⁵⁷ BRASIL. *Lei Nº 9497/97*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em 30 jun 2015.

⁵⁸ [...] art. 1º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina de oferta obrigatória, nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e médio, inclusive de educação de jovens e adultos, assegurado o respeito à diversidade cultural do Brasil e a todas as crenças individuais [...]. ESTADO DE GOIÁS. *Resolução n. 285 - CEE*, Goiânia, 9 de dezembro de 2005. Disponível em: www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_997_V-RES-285-EN.REL.doc. Acesso em: 21 jan 2017.

Art. 209 § 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental e médio. ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Constituição Estadual do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1989. Disponível em: www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/institucional/esgc/biblioteca_eletronica/xerco/Constitui%E3o%20Estadual%20RS.pdf. Acesso em: 20 jan 2017.

⁵⁹ BRASIL. *Resolução CEB/CNE Nº 2/98*. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em 30 jun 2015.

⁶⁰ _____. *Parecer CNE/CEB Nº 4/98*. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em 30 jun 2015.

⁶¹ _____. *Resolução CNE/CEB Nº 4/2010*. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/rceb02_98.pdf. Acesso em 2 jan 2017.

Vale lembrar aquilo que a própria LDB estabelece no tocante à questão da formação docente, em seu Art. 62:

A formação de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.⁶²

Portanto, a condição do ER em relação aos demais componentes curriculares da educação básica é absolutamente *sui generis*. Somente no ER, tem-se acesso à docência sem a necessidade de curso específico de licenciatura. Entretanto, o CNE pronunciou-se sobre o assunto através do Parecer 97/99, deliberando que:

[...] não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional [...], competindo aos Estados e municípios organizarem os conteúdos e admissão dos professores.⁶³

Evidentemente, a questão da formação docente para o ER revela certa contradição legal entre os artigos 33 e 62 da LDB. O CNE, conforme lemos acima, posicionou-se no sentido da prevalência do Art. 33 sobre o Art. 62. O voto dos relatores considerou:

- A enorme diversidade das crenças religiosas da população brasileira, frequentemente contraditórias umas em relação às outras e muitas das quais não estão organizadas nacionalmente;
- A liberdade dos diferentes sistemas de ensino em definir os conteúdos de ensino religioso e as normas para habilitação e admissão dos professores da qual resultará uma multiplicidade de organização do conteúdo dos cursos;
- A conseqüente impossibilidade de definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o ensino religioso e critérios de avaliação dos cursos que não discriminem, direta ou indiretamente, orientações religiosas de diferentes segmentos da população e contemplem igualmente a diversidade de conteúdos propostos pelos diferentes sistemas de ensino.

Assim, o CNE remeteu aos respectivos sistemas de ensino estaduais e

⁶² BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei Nº 9394/96*. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/L9394.htm>. Acesso em: 04 jul. 2012.

⁶³ BRASIL. *Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE Nº 97/99*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP097.pdf>. Acesso em: 12 dez 2015.

municipais a competência do assunto.

Posteriormente, observamos o surgimento de resoluções, pareceres e mesmo leis em diferentes entes federativos, dispondo sobre o tema. Tomemos o caso do Rio Grande do Sul, onde a SEDUC regulamentou um mínimo de quatrocentas horas em curso(s) de formação específico, que deveria ser acrescido a alguma licenciatura qualquer; ou o caso do Espírito Santo, que passou a exigir um curso de especialização a ser somado à licenciatura não específica; ou ainda o caso do Estado e do Município do Rio de Janeiro, onde os(as) docentes são credenciados pelas próprias denominações religiosas. Em geral, o que tem acontecido é que cada estado tem adotado critérios distintos de habilitação e admissão docente, sendo seguidos, com pequenas variações, pelos municípios circunscritos. Entre os variados critérios de admissão adotados pelos diversos entes federativos, citamos os mais comuns⁶⁴:

- Licenciatura de Ciência(s) da(s) Religião(ões) [sugerido pelo meio acadêmico como o ideal].
- O somatório de 'n' horas em cursos específicos formação docente, acrescidos a alguma licenciatura, geralmente na área das Humanas.
- Curso de especialização a ser acrescido a uma licenciatura.
- Ter cursado disciplinas pedagógicas preparatórias para a docência do ER dentro de cursos de licenciaturas.
- Ter cursado disciplinas pedagógicas preparatórias para a docência do ER dentro de cursos de pedagogia [ou, no caso de egressos mais antigos, ter concluído o curso de pedagogia com a já extinta 'ênfase' em ER].

⁶⁴ Um panorama sobre a diversidade de critérios de habilitação e admissão docente no ER brasileiro pode ser encontrado em: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro, CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. *Aspectos legislativos do Ensino Religioso Brasileiro: uma década de identidade*. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjw1vrag7jRAhXJjZAKHfAADqsQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gper.com.br%2Fbiblioteca_download.php%3Farquivold%3D41&usg=AFQjCNGCG7iFq6T-TzmSlkM3E1_xjU_nQ&sig2=3-QKu3ZBw4p6nWly6SFHw. Acesso em: 10 jan 2017.

- Ser credenciado pelas instituições religiosas específicas [caso do Rio de Janeiro].

2.4 Uma licenciatura específica para o ER

Apesar de sabermos que as diversas alternativas de formação inicial e continuada sejam legítimas e necessárias nos contextos em que são realizadas, entendemos que o único curso que propriamente habilita para a docência do ER seja o curso de Licenciatura em Ciência(s) da(s) Religião(ões)⁶⁵ – Habilitação em Ensino Religioso. Essa posição, também defendida pela Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Teologia e Ciências da Religião – ANPTECRE⁶⁶ e pelo FONAPER, baseia-se na sintonia das duas abordagens, que pressupõem

a descrição, a interpretação, a comparação e a explicação de ideias, textos, comportamentos e instituições, linguagens (símbolo, mito, rito e doutrina) e práticas das mais variadas tradições religiosas, como também a reflexão em torno dos conceitos que cada âmbito desses mobiliza, **sem pressupor a superioridade de uma tradição religiosa sobre outras.**⁶⁷ (grifos nossos).

Em poucas palavras, o ER, enquanto *episteme*, compartilha com a(s) Ciência(s) da Religião(ões) um pressuposto fundamental para a sua inteligibilidade: ambas as áreas não visam a formação *em* religião, mas o estudo *sobre* religião.

Essa concepção foi consolidada em 2006, por ocasião do 9º Seminário Nacional de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, realizado pelo FONAPER, em

⁶⁵ As nomenclaturas adotadas para esta área de conhecimento explicitam concepções que envolvem tanto sua abordagem epistemológica quanto seu objeto. “[...] Quando afirmam a unidade da abordagem e do objeto (Ciência da Religião), a unidade da abordagem e a diversidade do objeto (Ciência das Religiões), a diversidade da abordagem e a unidade do objeto (Ciências da Religião) e ainda a diversidade de ambos (Ciências das Religiões).” [PASSOS, João Décio, USARSKI, Frank (orgs.) *Compêndio de Ciências da Religião*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013. p.25.]. “Ciência da Religião (*Religionswissenschaft*) remete à tradição dos Países Baixos e da Alemanha, sendo associada com o surgimento da área e a busca de uma unidade, tanto epistemológica como temática, no estudo da religião. Por sua vez, a expressão Ciências da Religião ressalta a pluralidade de métodos e enfatiza as tradições religiosas como objeto, sendo uma tradição possível de *Religious Studies*. E, por fim, Ciências das Religiões, nome mais recorrente no Brasil, remete à tradição francesa das *Sciences des Religions*, que, ao menos na França, é herdeira das Ciências Sociais da Religião.” [PIEPER, Frederico. Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, BRANDENBURG, Laude Erandi, KLEIN, Remí (Orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, Petrópolis: Vozes, 2017, p. 137.]

⁶⁶ Posição essa defendida publicamente por Prof. Dr. Wilhelm Wachholz, representante da ANPTECRE, por ocasião da audiência pública convocada pelo STF no julgamento da ADI 4.439/2010.

⁶⁷ PIEPER, 2017. p. 131.

parceria com a PUCSP. Dois anos depois, o mesmo FONAPER, a partir da constatação da diversidade de propostas entre os diversos sistemas públicos de ensino, construiu uma proposta de diretrizes curriculares nacionais para o ER.⁶⁸ Essa proposta, entregue em 2008, em mãos, à então presidente do CNE, Profa. Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, apontava para o curso de Licenciatura em Ciência(s) da(s) Religião(ões) – Habilitação em Ensino Religioso como critério nacional comum de formação docente para o ER. Conforme salientado no próprio *site* do FONAPER,

[...] a formação específica pretendida para o educador de ER, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, se estrutura em dois pressupostos: um epistemológico, cuja base é o conjunto de saberes das Ciências da Religião, e um pedagógico, constituído por conhecimentos das Ciências da Educação. Assim, o Curso de Graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso não está vinculado a uma religião ou a uma teologia, mas às Ciências da Religião enquanto aporte teórico que lhe oferece possibilidade de investigação das diversas manifestações do fenômeno religioso na história e nas sociedades, ao mesmo tempo em que é regido por princípios e fundamentos das Ciências da Educação, enquanto área de conhecimento, levando em conta todas as áreas, subáreas e especialidades. [...] As Ciências da Religião, ao se constituírem como uma das bases epistemológicas para o ER, contribuem para a compreensão do humano enquanto ser em/de busca, aberto à transcendência e histórico-culturalmente situado dentro de referências religiosas, influenciadas por elas de múltiplas maneiras e, muitas vezes, agindo a partir delas. Nesse sentido, o estudo do fenômeno religioso num Estado laico, a partir de pressupostos científicos, visa à formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos, que perpassam a vida em âmbito pessoal, local e mundial. [...] As diferentes crenças, grupos e tradições religiosas e/ou a ausência delas são aspectos da realidade que não devem ser meramente classificados como negativos ou positivos, mas sim como dados antropológicos e socioculturais capazes de fundamentar e interpretar as ações humanas.⁶⁹

Infelizmente, essa proposta nunca foi levada adiante na pauta do CNE. Como vimos anteriormente, há o obstáculo legal gerado pelos incisos 1º e 2º do Art. 33 da LDB, que retiram do Ministério da Educação (MEC) a competência pela definição dos critérios de habilitação e admissão docente, bem como a competência pela definição de conteúdos para o ER. Vale lembrar que, por esse mesmo motivo, o MEC deixou o ER de

⁶⁸ FONAPER, 2008.

⁶⁹ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: uma proposta baseada na Ciência da Religião*. 2008. Disponível em: http://db.gper.com.br/nep/2015/12/0000002362-01-D1115F70-DIRETRIZES_CURRICULARES_NACIONAIS_DO_ENS.PDF. Acesso em 12 jun 2014.

fora dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, documento esse que acabou sendo publicado pelo FONAPER. Mais recentemente, a presença do ER no texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC também foi ameaçada. Felizmente a decisão de retirá-lo do texto foi revertida pelo CNE, por ocasião da homologação da BNCC em dezembro de 2017.

Entretanto, apesar de todas as dificuldades apresentadas até aqui, vários cursos de Licenciatura em Ensino Religioso surgiram pelo país. Embora o Brasil represente uma exceção à regra, importa ressaltar que a Ciência da Religião (nomenclatura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES) apresenta-se, em geral, como área de pesquisa e não como área de ensino. A atipia brasileira resulta, sobretudo, dessa tentativa de estabelecer a(s) Ciência(s) da Religião(ões) como ciência de referência para o ER.

A exemplo de outros países, a(s) Ciência(s) da Religião(ões) inicia(m) no Brasil a partir da Teologia. Já na fundação do primeiro departamento de Ciência da Religião, na Universidade Federal de Juiz de Fora, a intenção era a de estabelecer um curso de graduação, tendo em vista a formação docente para o ER.⁷⁰

De 1960 para cá, diversos cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) foram criados no Brasil. Remí Klein, durante os anos de 2011 e 2013, garimpou em sites institucionais a oferta desses cursos em universidades e instituições de ensino superior (IES).⁷¹ O estado com mais cursos de Licenciatura em Ciência(s) da(s) Religião(ões) – Habilitação em Ensino Religioso é o estado de Santa Catarina, totalizando seis IES que atendem 12 municípios catarinenses:

- Universidade Regional de Blumenau – FURB (cursos em Blumenau/SC, Rio do Sul/SC e Brusque/SC);
- Universidade do Contestado – UnC (cursos em Canoinhas/SC e Curitibanos/SC);

⁷⁰ PIEPER, 2017, p. 136.

⁷¹ KLEIN, Remí. Formação docente para o Ensino Religioso. In: BRANDEMBURG, Laude, KLEIN, Remí, REBLIN, Iuri Andréas, STRECK, Gisela Isolde Waechter. (orgs.) *Ensino Religioso e Docência em Formação*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013, p.24-34.

- Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (cursos em Joinville/SC e São Bento do Sul/SC);
- Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ (cursos em Chapecó/SC, São Lourenço/SC e Xaxim/SC);
- Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC (curso em São Miguel do Oeste/SC);
- Centro Comunitário Municipal de São José – USJ (curso em São José/SC);

Na mesma pesquisa, Klein também aponta para a presença dessa licenciatura em outros estados, totalizando seis IES atendendo em seis municípios:

- Universidade Federal da Paraíba – UFPB (curso em João Pessoa/PB);
- Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (curso em Juiz de Fora/MG);
- Universidade Federal de Sergipe – UFS (curso em Aracaju/SE);
- Universidade do Estado do Pará – UEPA (curso em Belém/PA);
- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (curso em Natal/RN);
- Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES (curso em Montes Claros/MG);

Outro dado interessante dessa pesquisa é que entre as doze instituições citadas, seis são privadas comunitárias e seis são públicas (três federais, duas estaduais e uma municipal). Embora o número desses cursos seja pequeno quando pensamos em termos de país, sua relevância vai se tornando mais e mais evidente à medida em que seus egressos vão assumindo a docência de ER em escolas da rede pública. Esse reconhecimento tornou-se evidente quando o FONAPER criou, por ocasião do I Seminário Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso, realizado em Florianópolis, nos dias 13 e 14 de julho de 2012, a Rede Nacional de Cursos de Licenciatura em Ensino Religioso – RELER. Conforme consta em seu regime interno:

Art. 2º. A Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso tem como finalidade o desenvolvimento de ações e espaços colaborativos entre os Cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) – Licenciatura em Ensino Religioso, visando cumprir de forma efetiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no.

9.394 de 20/12/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e demais orientações normativas, observando os referenciais curriculares do FONAPER.⁷²

O Rio Grande do Sul, como dissemos anteriormente, não possui nenhuma licenciatura desse tipo. Em função da falta de demanda, tampouco existe qualquer perspectiva de que uma licenciatura dessas seja criada aqui. Desde 2005, o estado não homologou nenhum concurso público visando o preenchimento de vagas para a docência do ER. Além disso, se o acesso à docência no estado exige uma quantia de 400 horas em curso(s) de formação específico(s), somatório esse que representa uma fração das horas exigidas em uma Licenciatura em Ciência(s) da(s) Religião(ões), quem escolheria o segundo ao invés do primeiro? Por isso, não devemos esperar uma alteração nesse cenário antes da formulação de alguma política pública que incentive a criação dessas licenciaturas no estado, isto é, antes que certos dispositivos da Resolução N° 256/2000 sejam revogados.

Importa lembrar que defendemos com certa legitimidade essa perspectiva epistemológica para o ER, haja vista que o nosso trabalho está inserido dentro da área da Teologia e não dentro da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Por outro lado, esse distanciamento nos permite conjecturar também possíveis problemas epistemológicos oriundos dessa relação entre ER e Ciência(s) da(s) Religião(ões). Há pouco, mencionamos que a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) distinguiu(ram)-se historicamente como área de pesquisa e não como área de ensino. Essa ênfase deu origem às principais subáreas que conhecemos hoje em dia, a História das Religiões, a Antropologia da Religião, a Sociologia da Religião, a Psicologia da Religião, a Fenomenologia da Religião, etc. A atipia brasileira consiste, justamente, na ênfase dessa ciência como área de ensino, ainda que isso não exclua seu reconhecimento como área de pesquisa. Nesse sentido, a pergunta que se impõe é: Essa área de ensino pode adotar exatamente os mesmos pressupostos epistemológicos de sua homônima área de pesquisa? Ponderemos sobre o pressuposto adotado por James Houghton Woods, até hoje paradigmático para a área.

⁷² FONAPER. *Regimento interno da Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso*. 2012. Disponível em: www.fonaper.com.br/noticias/116_regimento_reler.pdf. Acesso em: 25 jan 2017.

[...] o cientista da religião, enquanto exercendo suas funções acadêmicas, deve pôr entre parênteses seus interesses religiosos individuais e assumir o ponto de vista de um observador norteado pelo objetivo de colecionar, ordenar e categorizar fatos.⁷³

O professor e a professora de ER não podem pressupor que seus alunos e alunas queiram se relacionar com o tema da religião da mesma forma que um cientista da religião o faz. Não podemos pressupor que a escolha autônoma de um pesquisador adulto ou de uma pesquisadora letrada sejam acessíveis ao público a quem se destina o ER. Se essa escolha tem se mostrado difícil até mesmo para docentes de ER, quanto mais difícil será para estudantes de ensino fundamental?

Entretanto, não se trata de uma questão de dificuldade. O que está em jogo nesse caso é um processo subliminar de construção da subjetividade de alunos e alunas. Estariam professores e professoras de ER legitimados pela(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) para impor à sua classe uma postura de distanciamento em relação ao tema da religião? Certamente que não. A transposição dessa área de pesquisa para o 'ensino' religioso da escola pública pressupõe que docentes tenham consciência de sua condição de mediadores do processo dialógico do ER e consciência de que a construção da identidade discente ocorre concomitantemente, dentro e fora da escola.

Não obstante estejamos tentando indicar a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) como ciência de referência para o ER, percebemos que a Teologia ainda desempenha uma função importante no processo de amadurecimento da epistemologia do ER. William James dizia que todos os esforços epistemológicos podem ser resumidos em apenas duas motivações, a saber, 'buscar a verdade' e 'evitar o erro'.⁷⁴ A Teologia, por motivos históricos, relaciona-se mais com a primeira motivação, enquanto que a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) têm maior afinidade com a segunda. Enquanto essa última postura é circunspecta, reflexiva e saudavelmente cética, a primeira é carismática, contumaz e

⁷³ PASSOS, João Décio, USARSKI, Frank (orgs.) *Compêndio de Ciências da Religião*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013. p.20.

⁷⁴ JAMES, William. The will to believe. [1896]. In: JAMES, William. *Works of William James - from MobileReference*, locais do Kindle 19193/23874. [obras completas]. E-book versão 12.1. Disponível em: www.amazon.com. Acesso em: 20 dez 2012.

disposta a correr riscos. Por isso, ambas as áreas têm a capacidade de oxigenar-se mutuamente. Essa oxigenação impede, por exemplo, que pressupostos úteis para a pesquisa tornem-se valores no nível da pessoa. Se o empreendimento humano fosse limitado a um esforço de ‘evitar o erro’, a humanidade de hoje seria lamentavelmente mais pobre. Eis a chave de compreensão que estamos tentando limar: a epistemologia do ER não pode transformar os pressupostos necessários à moderação do diálogo dentro da aula em objetivos a serem alcançados por alunos e alunas.

A Teologia tem funcionado como uma energia reflexiva em constante contraponto ao cientificismo. A questão do distanciamento em relação ao objeto de estudo é um exemplo disso, haja vista que a tutela do ER pela epistemologia da(s) Ciência(s) da Religião(ões) traz consigo o risco de transformar certos princípios válidos no discurso de especialistas em valores de *status* privado que representem um ‘fim em si mesmo’. Nesse caso específico, a dimensão da objetividade (evitar o erro) estaria operando em detrimento das subjetividades de alunos e alunas (busca da verdade).

É preciso notar que, no Brasil, também há diferentes concepções de Ciência(s) da(s) Religião(ões). Frederico Pieper (Universidade de Juiz de Fora) arbitra que há, pelo menos, quatro vertentes no Brasil: a primeira ressaltaria a proximidade da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) com a Teologia, não abdicando da pergunta pelo sentido e pela verdade do objeto da religião, buscando uma justificativa metafísica e/ou social para ela, com claros interesses práticos; a segunda vertente assinalaria a formação do ser humano ou a formação para a cidadania, resgatando as experiências humanas guardadas nas religiões, mostrando sua relevância na atualidade; a terceira vertente compreenderia ‘Ciências da Religião’ como área pluridisciplinar de pesquisa científica do fato religioso, organizando-se a partir de metodologias oriundas de diversas áreas e disciplinas; e, finalmente, a quarta vertente partiria da concepção de que a ‘Ciência da Religião’ é uma área científica em diálogo com outros campos do saber, com dificuldades de apontar para aquilo a caracteriza especificamente.⁷⁵

Pieper afirma ainda que a segunda vertente é aquela que melhores pontes de

⁷⁵ PIEPER, 2017, p. 137-139.

diálogo tem criado com o ER, por facultar a ampliação de um horizonte cognitivo e prático para alunos e alunas. Nossa leitura é de que, para todos os efeitos, do ponto de vista epistemológico, o ER não deveria ser pensado como simples aplicação ou mera transposição didática da(s) Ciência(s) da Religião(ões), mas sim como uma subárea com alguns pressupostos epistemológicos compartilhados e outros não. Todavia, essa discussão é um pouco anacrônica à realidade brasileira. Se algum dia conseguirmos consolidar o curso de licenciatura específica para o ER como critério de formação docente à nível nacional, essa será uma questão das mais relevantes. Por ora, acompanhemos com interesse o desdobramento dessa história...



*Diagrama 7: Condições do exercício docente no ER em bases epistemológicas.
Elaborado pelo próprio autor.*

2.5 (In)certezas e (in)definições para o ER brasileiro - o Programa Escola sem Partido

É preciso dizer que o atual cenário político brasileiro não se mostra profícuo para o ER. Ao contrário, alguns dos últimos acontecimentos políticos revelam riscos potenciais para esse componente curricular. Um exemplo disso é o Programa Escola sem Partido (EsP), cujo anteprojeto prevê modificações no texto da LDB. Lê-se no *website* da Revista Época:

Além do texto que tramita no Senado Federal, o programa já inspirou a criação de outros Projetos de Lei. Ao menos três deles são analisados na Câmara dos Deputados e outros sete em Assembleias Legislativas de estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás e Rio Grande do Sul. [Vale dizer também que já há municípios aderindo ou discutindo o referido programa]. Essas propostas buscam **estabelecer uma nova regulamentação para a atividade docente. No teor delas, prevalecem conceitos como neutralidade, pluralismo e respeito ao direito dos pais a que seus filhos recebam educação moral “de acordo com suas próprias convicções”**.⁷⁶

Na câmara dos deputados, a primeira versão Projeto Escola sem Partido foi apresentada pelo Deputado Izalci Ferreira (PSDB/DF), em 23 de março de 2015, na forma do projeto de lei PL 867/2015. Ato contínuo: o Ministério Público Federal reagiu sobre o projeto através de parecer encaminhado ao congresso, apontando sua inconstitucionalidade. Entretanto, esse parecer não tem poder legal sobre o trâmite do projeto.

⁷⁶ Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/o-escola-sem-partido-deve-virar-lei-.html>. Acesso em 20 jan 2017.



Figura 2: Foto do Deputado Izalci Lucas Ferreira
Disponível em: <https://www.eleicoes2014.com.br/izalci/>. Acesso em: 10 jan 2017.

No Senado, o Projeto Escola Sem Partido tramita como projeto de lei (PLS 193/2016)⁷⁷. O projeto prevê a inserção de um artigo na LDB tornando obrigatória a fixação de um cartaz em todas as salas de aula, contendo os deveres do professor. Abaixo, reproduzimos o cartaz, conforme o PLS 193/2016:

⁷⁷ Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>. Acesso em: 20 jan 2017.

Deveres do professor

1

O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2

O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3

O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4

Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

5

O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6

O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

www.programaescolasempartido.org

Figura 3: Cartaz com a síntese dos deveres do professor que constam no Programa EsP. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org>. Acesso em: 10 jan 2017.

Os princípios mencionados no projeto são:

- I. Neutralidade do Estado em questões políticas, ideológicas e religiosas;
- II. Pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III. Liberdade de aprender e ensinar;
- IV. Liberdade de consciência e de crença;
- V. Reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- VI. Educação e informação aos estudantes sobre seus direitos de liberdade de consciência e de crença;
- VII. Direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.⁷⁸

Miguel Nagib, um dos criadores e líder do Projeto Escola sem Partido, parte da acusação de que há doutrinação ideológica esquerdista nas escolas brasileiras e de que o sistema educacional público brasileiro tenha sido aparelhado por grupos que favorecem certas tendências políticas, ideológicas e partidárias. Defensores do projeto também sustentam que a educação deva ser plural e que os professores devam guardar suas opiniões pessoais para si, sobretudo em matéria de política, moral e religião. Na mesma linha, o programa prevê que questões de gênero e sexualidade não sejam discutidas em sala de aula, por encerrarem convicções religiosas. O tema da sexualidade é considerado no projeto como questão de foro íntimo, cabendo sua orientação à família. Questões de gênero, especialmente aquelas vinculadas àquilo que os criadores do programa chamam de ‘teoria de gênero’, são fortemente censuradas pelo programa.

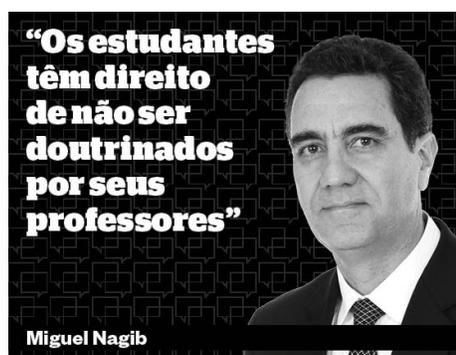


Figura 4: Foto de divulgação da Revista Época: Miguel Francisco Urbano Nagib
Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/os-estudantes-tem-direito-de-nao-ser-doutrinados-por-seus-professores.html>. Acesso em: 10 jan 2017.

⁷⁸ Art. 2º do referido anteprojeto de lei federal.

Antes de problematizar o projeto, é preciso reconhecer que ele parte, sem dúvida, de questões legítimas que representam preocupações de expressiva fatia da sociedade brasileira. Não há como negar, por exemplo, a existência de docentes cometendo abusos de comunicação. Esse problema não é de todo estranho ao ER, motivo pelo qual os pesquisadores da área têm defendido com muita persistência a necessidade de diretrizes curriculares que definam o curso específico de licenciatura como critério de formação docente para esse componente curricular.

Parece ser ponto pacífico, tanto entre defensores quanto entre opositores do projeto, que a escola não possa ser utilizada para cooptar votos, militantes para partidos políticos, ou para fazer prosélitos. Mesmo porque, a lei não deixa espaço hermenêutico para interpretações diversas. A proibição do proselitismo, por exemplo, tornou-se axiomática para o ER. Entretanto, parece-nos que as medidas propostas no projeto criam problemas mais graves e profundos do que aqueles que tenta solucionar. Como analisaremos a seguir, o projeto mostra-se muito distante das atuais discussões sobre o ER, tomando como ponto de partida várias simplificações conceituais. Algumas de suas disposições representam uma ameaça real de retrocesso para o nosso componente curricular e, de forma não menos grave, à educação como um todo.

A ameaça mais direta para o ER aparece na redação do sétimo e último princípio elencado pelo programa: “Direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções”. Esse princípio é um truísmo com um forte apelo moral. Ele é o ‘canto da sereia’ para as famílias que, com justiça, mostram-se preocupadas com o modo de vida atual que opera no sentido da relativização de diversos valores tradicionais.

Entretanto, quando o ER é pensado à luz desse princípio, surgem problemas epistemológicos e administrativos insuperáveis. Vale lembrar que esse argumento fora esposado de forma idêntica pelos defensores da proposta de ER confessional no Rio de Janeiro. Abaixo, tentamos sustentar o porquê desse princípio ser impraticável:

1º) Segundo esse princípio, o ER só poderia acontecer de forma confessional. O problema é que o estado não tem condições estruturais e administrativas de oferecer o ER nas escolas públicas mantendo como princípio a isonomia na representação das diferentes denominações e orientações religiosas presentes na sociedade [vale lembrar

do exemplo do estado do Rio de Janeiro]. Em síntese, um ER confessional, no qual os(as) estudantes fossem separados por denominações religiosas, não garantiria que esses discentes fossem ensinados de acordo com suas próprias convicções. Essa isonomia fica ainda mais comprometida quando levamos em consideração a forma de acesso à docência. Em concurso público, no ano de 2004, as 500 vagas para professores de ER no estado do Rio de Janeiro eram repartidas em três faixas: ‘católicos’, ‘evangélicos’ e ‘outros credos’.⁷⁹ O que se constata, na prática, não é a valorização da pluralidade, mas a valorização de certo ‘capital cultural e religioso’ específico em detrimento de outros, o que torna o processo absolutamente incapaz de ser representativo. Em síntese, não há condições de garantir que alunos e alunas tenham acesso a um ER compatível com as convicções religiosas de suas famílias ou com as suas próprias. Nesse sentido, o ER confessional, além de não representativo, por conta de uma isonomia inalcançável, tornar-se-ia um nicho disputado de forma absolutamente desigual por denominações religiosas que vão desde manifestações pulverizadas e atomizadas até aquelas fortemente organizadas e direcionadas ao domínio da cena política e dos recursos de comunicação midiáticos.

2º) Para o ER, assumir esse princípio significaria supor que a escola não seja capaz de produzir e oferecer uma palavra ponderada sobre temas como desenvolvimento moral – tema esse que, aliás, além de ser objeto de estudo da psicologia, interessa de forma geral à sociedade e à cultura – bem como sobre os diversos ‘fenômenos religiosos’ – como já vimos, ‘fatos sociais’ presentes na sociedade que precisam ser dialogados para se evitar uma ‘laicidade incompetente’. Vale dizer, o tema do desenvolvimento moral e o tema do religioso na sociedade não se restringe à orientação religiosa, como parecem pressupor os defensores do programa.

3º) O ideário de fé das famílias é inalcançável e só pode ser pressuposto através de afirmações de fé que, em sua especificidade, são conhecidas apenas nos espaços em que são vivenciados. Convicções não são tão classificáveis a ponto de se poder ter

⁷⁹ GIUMBELLI, Emerson, CARNEIRO, Sandra de Sá. *Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro*. Disponível em: www.educacao.ufrj.br/artigos/n2/numero2-egiumbelli.pdf. Acesso em: 23 jan 2017.

um controle como aquele expresso no sétimo princípio do programa EsP. Além disso, o somatório das denominações religiosas cuja pertença é autorreferida por brasileiros e brasileiras já se conta na casa da centena. Todavia, as convicções religiosas não são alcançáveis enquanto representação apenas por conta da grande diversidade de denominações religiosas, mas também diante do insofismável fenômeno do sincretismo religioso. Há algo que ‘está posto’ na proposta do programa EsP e que corresponde a uma simplificação crassa da realidade: que as pessoas construam suas subjetividades com base em purismos de crença. Essa lógica impõe uma dinâmica ao ER que exclui os casos de dupla ou múltipla pertença religiosa, fatia essa da população muito maior do que aquela apontada por dados de recenseamento. Na prática, é provável que, diante das possibilidades de representação docente que o estado conseguiria oferecer, as famílias aderissem ao ER por aproximações, deixando margem para um proselitismo, por assim dizer, ‘legalizado’.

4º) No § 2º do Art. 33 atual LDB está disposto que “Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.” Ainda que não conhecêssemos a intencionalidade da lei – que não é o caso aqui, pois temos acesso ao relatório do relator Deputado Pe. Roque Zimmermann⁸⁰ – ainda assim, a redação do Art. 33 não deixa margem para a interpretação da possibilidade de um atual ER confessional. Nos sistemas de ensino onde há ER de confessionalidade estrita, os conteúdos do ER não são definidos pelos próprios sistemas de ensino após ouvirem entidade civil composta por diferentes denominações, mas sim, concebidos diretamente pelas denominações religiosas, de forma mais ou menos isolada. Embora esteja implícito que o § 2º do Art. 33 seja um resquício de uma concepção interconfessional de ER, não há margem hermenêutica para inferir que os conteúdos possam ser definidos isoladamente pelas denominações religiosas, nos moldes de um ER confessional.

⁸⁰ ZIMMERMANN, Roque. A nova Lei de ensino Religioso. Debates na Câmara dos Deputados. Relatório. In: CARON, Lurdes (Org.) e Equipe do GRERE. O ensino religioso na nova LDB: histórico, exigências , documentário. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 69-72.



Figura 5: Deputado Pe. Roque Zimmermann

Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/politica/politicos-brasil/2006/deputado-estadual/15121939-padre-roque.ihtm>.

Acesso em 05 jan 2017.

5º) Esse modelo de ER anula aquilo que uma epistemologia do ER mais deseja: o contato com ‘o outro’. Como dissemos anteriormente, é somente através do contato com o outro que podemos construir nossa identidade psicossocial de forma saudável e equilibrada. A absolutização do “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções”, na forma de um ER confessional, praticamente nulifica a capacidade do estado de garantir e fomentar o princípio do respeito à pluralidade cultural e religiosa, na medida em que o ER, espaço privilegiado para tal, passa a ser entregue ao controle de denominações religiosas.

6º) É preciso também revivermos a história do ER, não como letra morta, mas como memória capaz de ter ingerência sobre o presente. Na primeira redação do Art. 33, mencionava-se que o ER seria oferecido “sem ônus aos cofres públicos”. A ideia era de que o estado não poderia ter uma relação subsidiária com o ER, uma vez que a oferta, descrita no mesmo artigo, fora pensada em moldes confessionais e interconfessionais. Vale lembrar que, após muitos debates no legislativo, o Art. 33 da LDB assumiu o texto que está em vigor até os dias atuais, por efeito da Lei Nº 9475/97, tendo por relator o deputado federal Pe. Roque Zimmermann. A expressão ‘sem ônus para os cofres públicos’ foi removida da redação, juntamente com as expressões ‘confessional’ e ‘interconfessional’ que ali caracterizavam o modelo de ER imaginado. O entendimento por detrás da nova redação do art. 33 fora de que o princípio da laicidade não seria atendido caso o estado subsidiasse o ER em moldes confessionais ou interconfessionais, visto que essa oferta significaria a promoção de uma ou de algumas religiões.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei no 9.475, de 22.7.1997).

§ 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.⁸¹

Para que o leitor se aproxime um pouco mais do ‘espírito da lei’, trazemos um excerto do texto do deputado Pe. Roque Zimmermann que, no exame do projeto que trata da alteração da redação do Art. 33, assim refere:

A análise dos três projetos evidencia importantes convergências que merecem ser destacadas. Todos adotam o princípio de que o ensino religioso é parte integrante essencial da formação do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo, não só pela previsão de espaço e tempo na grade curricular do ensino fundamental público. Mas, também pelo custeio, quando não se revestir de caráter doutrinário ou proselitista, possibilitando aos educandos o acesso à compreensão do fenômeno religioso e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas.⁸²

O EsP, de forma geral, parte de conceitos pouco ponderados. Chama-nos atenção, por exemplo, o uso reducionista de conceitos como ‘valores’ e ‘ideologia’, distorções essas que levam os proponentes do projeto a pressupor que docentes poderiam ter pretensões de imparcialidade política ou de uma aproximação a essa imparcialidade. Os educadores e as educadoras sabem que qualquer enunciado possui uma dimensão política implícita, na medida em que resguarda em si a referência a um aspecto da realidade cuja relevância ou é autorreferida ou aponta para conhecimentos outros, revelando sempre uma relação de poder entre os atores sociais que se comunicam. O próprio projeto EsP não só é político, como também partidário. Nosso texto, por sua vez, também tem uma dimensão política. Aqueles que interagem conosco também assumem posições políticas a partir da concordância ou discordância com as reflexões aqui apresentadas. E não poderia ser diferente. Não fosse essa dimensão e a educação não poderia ser pensada em termos de uma preparação para a cidadania,

⁸¹ BRASIL, 1996.

⁸² CARON apud ZIMERMANN, 2007. p 129.

comprometida com a transformação da realidade. Não fosse essa dimensão e não poderíamos sonhar com avanços para o ER no cenário nacional.

A concepção de que professores e professoras possam simplesmente abstrair ‘valores’ e ‘ideologias’ implícitos em seus discursos com o intuito de evitá-los no ambiente escolar é ingênua. As simplificações conceituais que citamos, bem como a falta de entendimento sobre as relações de poder inerentes ao processo educativo, levam a crer que, apesar de ser um projeto de lei sobre educação, o programa EsP não dialoga com a área da educação!

Para fim de nossa compreensão, podemos considerar, por exemplo, que valor significa o investimento emocional sobre um objeto, podendo este ser material ou imaterial, inclusive um conhecimento ou um princípio. Esse é o sentido empregado ao termo valor na área da psicologia do desenvolvimento moral piagetiana sustentada por Yves de La Taille.⁸³ Os valores de que trata o programa EsP são adquiridos a pouco e pouco, à medida em que as pessoas conseguem projetar significados revestidos de carga afetiva sobre certos princípios. Isso só acontece no ato de viver. Postular, pois, que docentes não devam ter ingerência sobre os valores de seus alunos significa não enxergar que o próprio ato comunicativo traz valores implícitos, além de assumir uma natureza absolutamente subjetiva do desenvolvimento moral, relegada exclusivamente ao terreno da fé – o que não é verdade, pois até mesmo as leis são normas mínimas de conduta social baseadas em princípios. Isso, obviamente, não nos impossibilita de reconhecer que o desenvolvimento de valores, sempre ligados à dimensão de sentido (da vida, de mundo e de futuro) encontra nas dimensões da religiosidade, da comunidade e da família os terrenos mais propícios para sua construção.

Imaginemos o professor e a professora de ER impossibilitado de dizer para seus estudantes, por exemplo, que a construção de uma identidade religiosa embasada na hostilização de outras identidades não seja uma escolha saudável e feliz. E, de fato, este docente só poderá dizer isso se tiver conseguido investir afetivamente certos princípios

⁸³ LA TAILLE, Yves. *Desenvolvimento moral: princípios, valores, sentimentos*. DVD. Atta Mídia e Educação. São Paulo, [s.d.].

que a escola historicamente enaltece, qual seja, o respeito à diversidade cultural e religiosa, o espírito de fraternidade, o comprometimento cidadão com a transformação da realidade, etc. Vale lembrar que a atuação do professor e da professora de ER no âmbito da moralidade torna-se essencial quando são elencados, por exemplo, princípios conflitantes entre estado/escola e denominações religiosas. Nesses casos, o professor e a professora devem intervir, sobretudo no sentido de problematizar esses temas. Na perspectiva de uma escola que busca formar pessoas capazes de transformar a realidade, a função docente será muito mais a de problematizar do que a de contemporizar.

Igualmente, a concepção de ideologia adotada pelo EsP parece partir de um senso comum recorrente no universo político-partidário, que não dá conta de refletir a complexidade de nosso tempo. Há, evidentemente, por um lado, certa legitimidade ao se denunciar a ‘doutrinação ideológica nas escolas’.

[...] estamos dentro do fenômeno Ideologia no momento em que o conteúdo do discurso, seja ele verdadeiro ou falso – e se verdadeiro, mais eficaz será o efeito – vem a ser funcional para as relações de dominação, poder e exploração. Para se criticar efetivamente este fenômeno, é necessário admitir desde já que ele, muitas vezes, se configura em estrutura de verdade.⁸⁴

Entretanto, no EsP, ideologia é considerada como aquela dimensão do discurso em que o *status quo* é colocado em questão a partir de uma proposição que rompe com uma suposta ‘ordem natural’ das coisas. Nesse sentido, ideologia representaria um estreitamento da linguagem, manifestado na parcialidade desta, em contraposição à suposta neutralidade de uma comunicação normal em linguagem corrente, que atestaria o estado normal das coisas. Sabemos, entretanto, que tais limites entre ideologia e não-ideologia não são reais, pois ambos os lados, quando em contraposição, traduzem estreitamentos da linguagem. “Quando um processo é denunciado como ‘ideológico por excelência’, pode-se ter certeza de que seu inverso é não menos ideológico.”⁸⁵ Eis a razão pela qual o EsP é notadamente ideológico: Ao pressupor sua própria neutralidade

⁸⁴ CAMARA, Ricardo J. *Afinal, o que é ideologia? A resposta fará você rever os seus conceitos*. [Matéria do site Voyager]. Disponível em: <https://voyager1.net/apoio/>. Acesso em: 07 abr 2018.

⁸⁵ ŽIŽEK, Slavoj.(org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 9.

e a ‘condição natural’ daquilo que representa, o EsP demonstra não compreender que a sala de aula e a pedagogia sejam uma espécie de amálgama de decisões políticas sobrepostas por núcleos acadêmicos decisórios.

[...] para a análise do discurso, a própria ideia de um acesso à realidade que não seja distorcido por nenhum dispositivo discursivo ou conjunção com o poder é ideológica. O ‘nível zero’ da ideologia consiste em (des)apreender uma formação discursiva como um fato extradiscursivo. (ŽIŽEK, 1996. p. 16).

Ao colocarmos alguma luz sobre o conceito de ideologia, a proposta do EsP torna-se ininteligível.⁸⁶ Obviamente que o ideal será sempre que professores e professoras apresentem distintas perspectivas do mesmo problema. Entretanto, nem sempre será assim e isso faz parte do processo político existente na sociedade e na escola. Crer que estudantes sejam audiência cativa, no sentido de uma sujeição passiva àquilo que docentes dizem, é atribuir poder demais a esse profissional que passa de 50

⁸⁶ Uma leitura mais profunda do conceito de ideologia aponta para facetas menos evidentes. Panikkar, por exemplo, propõe uma relação entre os conceitos de ‘mito’ e ‘ideologia’ bastante interessante. “O **mito** vivido consiste no conjunto de contextos que são aceitos como verdade. O mito nos fornece um ponto de referência que nos orienta na realidade. O mito em que se vive nunca será vivido ou visto da forma como alguém vive ou vê o mito de outrem; ele é sempre o horizonte aceito dentro do qual situamos nossa experiência da verdade. Eu estou imerso no meu mito, assim como outros estão imersos em seus próprios mitos. Eu não estou criticamente consciente de meu próprio mito, assim como outros não estão conscientes dos que lhes são próprios. É sempre o outro quem, ao meu ouvido, fala com um sotaque. É sempre o outro que me surpreende, falando a partir de pressuposições não examinadas. [...] E é o outro quem desvela o mito vivido por mim, por que, para mim, ele é invisível enquanto mito. O meu mito é o que me faz único e, portanto, insubstituível; ele está na base da minha própria história e na fundação da minha linguagem. Ele é manifestado e expressado através do meu ser sem que o meu ser esteja consciente dele; ele é aquilo que o outro enxerga quando estabelece um profundo relacionamento pessoal comigo, que transcende o nível puramente dialético. Somente além da dialética, no nível do diálogo dialógico, é que eu abro a mim mesmo ao outro da forma como realmente sou, permitindo-me ser descoberto pelo outro reciprocamente, sem que nenhum de nós tome refúgio numa objetividade neutra. [...] A **ideologia** que você segue é a parte ‘desmitificada’ da visão de mundo que você tem; é o resultado da passagem de *mythos* para *logos* na vida e na reflexão pessoal; ela é o conjunto mais ou menos coerente de ideias que constituem a consciência crítica, isto é, o sistema doutrinal que permite que nos situemos racionalmente (ideologicamente) no mundo em um dado momento, em um dado lugar. A ideologia sempre implica num sistema espaço-temporal construído pelo *logos* como uma função de seu momento histórico concreto. Uma ideologia é um sistema de ideias formuladas pelo *logos* incapaz de transcender sua própria temporalidade. O problema da ideologia começa quando se aceita que o *logos* humano tenha perdido sua característica trans (e/ou intra-) temporal. [...] A ideologia que eu sigo origina-se dessa parte consciente de mim mesmo que me permite integrar minhas ideias mais ou menos sistematicamente dentro de uma moldura doutrinal (ainda que esse sistema declare-se ‘aberto’). Em contraste com o mito, eu posso reconhecer tanto a minha ideologia como a do outro; isso permite um entendimento dialético entre nós. [PANIKKAR, Raimon. *Myth, Faith and Hermeneutics* – Cross-Cultural Studies. New York/Ramsey/Toronto: Paulist Press, 1979, p. 20-21.]

minutos a poucas horas convivendo semanalmente com estudantes que estão imersos no mundo digital, no universo do hipertexto e com ferramentas de comunicação praticamente instantâneas e irrefreáveis. Será infrequente escutarmos estudantes dizendo “aquele professor é comunista”, “aquela professora odeia o PT”, “aquele professor é crente”, “acho que a professora tal não acredita em Deus”, etc.?

Lemos abaixo uma síntese dos problemas previstos pela crítica do anteprojeto, conforme apresentado no site da *Politize*⁸⁷.

- 1 O professor é colocado sob constante vigilância: o MPF acusa o EsP como uma forma de patrulha ideológica. Os professores ficariam submetidos a uma constante pressão de não manifestarem opiniões.
- 2 O projeto nega a possibilidade de ampla aprendizagem: o MPF afirma que, uma vez que os professores não estarão mais confortáveis para lecionarem sobre certos assuntos, o próprio processo de aprendizagem fica prejudicado.
- 3 A educação escolar é confundida com aquela fornecida pelos pais.
- 4 Contraria o princípio do Estado Laico: acusa-se o Escola sem Partido de partir de concepções religiosas e morais específicas.
- 5 Impede o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.
- 6 Nega a liberdade de cátedra: define-se liberdade de cátedra como “a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...] tem como finalidade a garantia do pluralismo de ideias.

Em resumo: para os que são contrários a ele, o projeto Escola sem Partido instituiria uma espécie de lei da mordaza, tornando bastante tortuoso o exercício do magistério. Por estarem sujeitos a julgamentos sobre o que seria ou não ideológico, provavelmente muitos deixariam de ministrar conhecimentos relevantes, prejudicando o próprio desenvolvimento intelectual dos alunos.

A história nos ensina que o cerceamento do princípio da liberdade nunca trouxe benefícios civilizatórios. O ser ético, o ser religioso e o ser político só atingem características plenificadoras pela via da liberdade e jamais pela via da heteronomia. Por isso, questionamos: será, então, o Programa Escola sem Partido o remédio adequado contra o proselitismo religioso e a doutrinação partidária? Afinal, a já existente possibilidade de denúncia não é o bastante? Devemos lembrar que os exemplos utilizados pelos defensores do programa para elucidar o problema chegaram ao seu conhecimento pelas vias normais da denúncia, sem o auxílio do EsP.

⁸⁷ Disponível em: <http://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/>. Acesso em: 12 mai 2017.

Não obstante, é preciso reconhecer o mérito do programa em haver reascendido o debate em torno de direitos pouco discutidos, aguçando a percepção da escola, de estudantes e das famílias contra os casos de abuso do direito de ensinar.

A consulta pública realizada durante a tramitação do projeto no Senado mostrava certa paridade entre as opiniões contrárias e favoráveis ao projeto. Até o dia 17 de janeiro de 2017, o site do Senado⁸⁸ apresentava mais de 202 mil opiniões contrárias, contra pouco mais de 187 mil votos a favor. A razoável paridade de opiniões dessa consulta – que já é a maior da história do Senado desde que a ferramenta online de consulta pública foi criada, em 2013 – demonstra que a sociedade, de forma geral, está bastante dividida no entendimento de qual deva ser o papel docente.

Como dissemos anteriormente, nossa percepção, que não pretende ser derradeira, é de que o programa cria dificuldades maiores do que aquelas que pretende solucionar. Além disso, o EsP empurra o ER para o domínio de *doxa*, uma vez que o “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções” subentende que seja prescindível uma *episteme* inteligível à luz dos princípios do estado e da instituição escolar pública.

A importância da análise do programa EsP para a epistemologia do ER reside, justamente, no fato de ele introduzir um argumento que possui ressonância legal e constitucional. A noção de um “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções” tem sido utilizada no sentido de desconstruir um ER em moldes não confessionais. Embora compreendamos que o argumento esteja embasado em preocupações legítimas, pelos vários motivos mencionados anteriormente, nossa compreensão é de que o atendimento de tal direito seja algo irrealizável pelo estado. Além disso, a tentativa de traduzir esse direito numa política educacional concreta acarreta no ferimento do mais pétrio de todos os princípios constitucionais: a laicidade do estado. Nesse sentido, embora o programa

⁸⁸ Disponível em: www12.senado.leg.br/ecidadania/vizualizacaomateria?id=125666. Acesso em: 20 jan 2017.

EsP enriqueça o debate em torno do ER, seus argumentos não atentam contra a inteligibilidade epistemológica do ER, senão que a reforça.

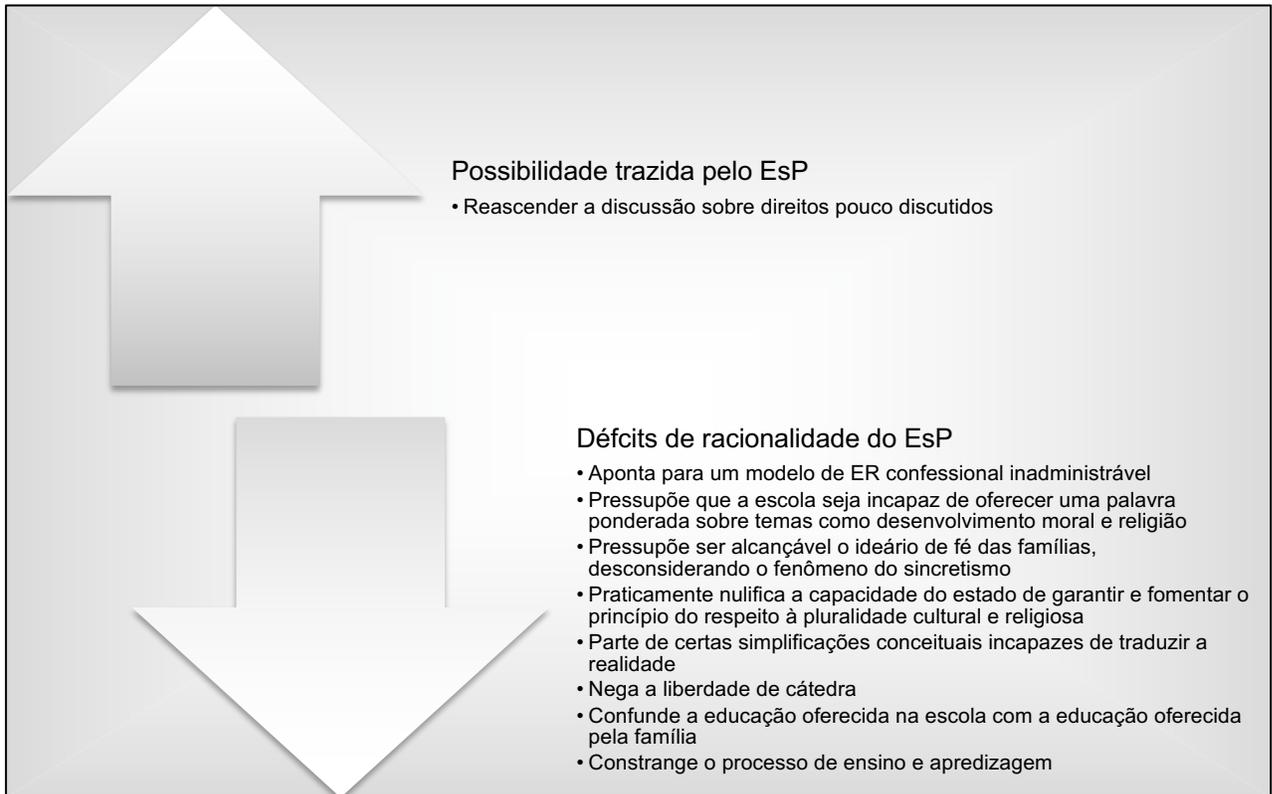


Diagrama 8: Prós e contras do EsP.
Elaborado pelo próprio autor.

2.6 Concordata Brasil-Vaticano e desdobramentos no STF



Figura 6: Papa Bento XVI com o então presidente Lula, por ocasião da assinatura do acordo Brasil-Santa Sé.

Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/especialistas-criticam-acordo-com-vaticano-bsrduu5ten59mub5gxuva0y8e>. Acesso em: 02 fev 2017.

Para compreendermos a origem do Acordo Brasil-Santa Sé, será necessário revisitarmos a história republicana brasileira em seus primórdios no Brasil. A proclamação da república, em 15 de novembro 1889, foi o marco do início de uma nova relação entre Estado e Igreja. Dois meses após o ato da proclamação, o então chefe do Governo Provisório, Marechal Deodoro da Fonseca, publicou um decreto tratando de matéria religiosa, o Decreto nº 119 de 7 de Janeiro de 1890. Por meio desse decreto, foi definido o status jurídico da Igreja Católica e de outras denominações religiosas no país.⁸⁹

[...] transcorreram 118 anos daquele Decreto e só hoje, com o Acordo entre o Brasil e a Santa Sé, enche-se o vazio jurídico da regulamentação anunciada,

⁸⁹ BRASIL. Decreto Nº 119 de 7 de Janeiro de 1890. [Prohíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências.]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-119-a-7-janeiro-1890-497484-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 abr 2018.

“O Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituido pelo Exercito e Armada, em nome da Nação, decreta:

Art. 1º É prohibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas.

Art. 2º A todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou publicos, que interessem o exercicio deste decreto.

Art. 3º A liberdade aqui instituida abrange não só os individuos nos actos individuaes, sinão tambem as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituirem e viverem collectivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder publico.

Art. 4º Fica extinto o padroado com todas as suas intuições, recursos e prerogativas.

Art. 5º A todas as igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade juridica, para adquirirem bens e os administrarem, sob os limites postos pelas leis concernentes à propriedade de mão-morta, mantendo-se a cada uma o dominio de seu haveres actuaes, bem como dos seus edificios de culto.

Art. 6º O Governo Fedederal continúa a prover á congrua, sustentação dos actuaes serventuarios do culto catholico e subvencionará por um anno as cadeiras dos seminarios; ficando livre a cada Estado o arbitrio de manter os futuros ministros desse ou de outro culto, sem contravenção do disposto nos artigos antecedentes.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrario.”

Sala das sessões do Governo Provisório, 7 de janeiro de 1890, 2º da Republica. Manoel Deodoro da Fonseca. - Aristides da Silveira Lobo. - Ruy Barbosa. - Benjamin Constant Botelho de Magalhães. - Eduardo Wandenkolk. - M. Ferraz de Campos Salles. - Demetrio Nunes Ribeiro. - Q. Bocayuva.

assim que não é retórico declarar que o Tratado constitui um marco histórico [...].⁹⁰

Desta forma, em 13 de agosto de 2008, o então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, em visita à Cidade do Vaticano, firmou acordo entre o Brasil e a Santa Sé.

O acordo entre o Brasil e a Santa Sé, assinado na Cidade-Estado do Vaticano em 13-11-2008, institui o Estatuto Jurídico da Igreja Católica em nosso País, de modo a consolidar, em um só documento, todos os atos legais até então vigentes. [...]⁹¹

O referido acordo, promulgado através do Decreto Nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010, pelo presidente Lula, causou polêmica, sobretudo pela redação de seu Art. 11, que tratava da oferta do ER nas escolas públicas.

Art. 11º A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.
§1º O ensino religioso, **católico e de outras confissões religiosas**, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.⁹² (grifos nossos)

Em 30 de julho de 2010, a Procuradoria Geral da República entrou com uma petição de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4.439/2010), questionando a legalidade das disposições sobre o ER no referido acordo. A ADI foi deferida pelo então ministro do STF Ayres de Brito, que enxergou relevância na matéria. Em novembro de 2012, sinalizou-se a intenção de realizar o julgamento. Entretanto, a ação acabou saindo da pauta do STF por conta da aposentadoria compulsória do ministro Ayres Britto.

⁹⁰ BALDISSERE, Lorenzo. MARTINS FILHO, Ives Gandra. (coord.). *Acordo Brasil-Santa Sé Comentado*. São Paulo, LTr, 2012, p.12.

⁹¹ BRASIL. *Acordo Brasil-Santa Sé*. Brasília: Senado Federal, 2009, p.5. [Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional do Senado]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243036/02652.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 jan 2017.

⁹² BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto Nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010*. [Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm. Acesso em: 26 jan 2017.

Quando da redistribuição dos processos, em junho de 2013, coube ao ministro Luís Roberto Barroso a condição de relator.⁹³



Figura 7: À esquerda, o Ministro Ayres de Brito. À direita, o Ministro Luís Roberto Barroso. Montagem elaborada pelo próprio autor. Imagens disponíveis, respectivamente, em:

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=200435>.

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/previdencia-e-transferencia-de-renda-de-pobres-para-ricos-diz-ministro-do-stf.ghtml>.

Acesso em: 22 jan 2017.

Importa salientarmos que a discussão sobre a natureza da oferta de ER nas escolas públicas entrou na pauta do julgamento de forma incidental. Tal discussão provou-se essencial como preâmbulo do julgamento de (im)procedência da supramencionada ADI, haja vista que não seria possível declarar a (in)constitucionalidade do Art. 11 do Acordo Brasil-Santa Sé sem antes definir as possibilidades de oferta do ER.

Em 10 de março de 2015, o ministro Barroso convocou uma audiência pública para tratar da questão. Na abertura dos trabalhos, o relator fez constar:

[...] Como todos saberão, essa audiência pública foi convocada à propósito de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, de nº 4.439, proposta pela Procuradoria Geral da República. E o tema em discussão, a questão debatida é a natureza do ensino religioso nas escolas públicas. Existem, em princípio, duas

⁹³ AQUINO, Maurício de. *Religião, educação e direitos humanos: uma análise das audiências e discussões públicas sobre o ensino religioso no Brasil em 2015*. 2016. [Anais do II Simpósio Internacional da Associação Brasileira de História das Religiões - ABHR]. Disponível em: http://www.simpósio.abhr.org.br/resources/anais/6/1469843154_ARQUIVO_religiaoeducacaodireitoshumano_ABHR_2016.pdf. Acesso em: 25 jan 2017.

posições sobre as quais iremos debater: uma primeira posição defende a possibilidade de que esse ensino seja confessional. Consequentemente, ligado a uma determinada religião e ministrado por representantes desta religião, seja um padre, seja um pastor, seja um rabino, ou qualquer outro ministro ou representante. A oposição contraposta é a de que o ensino nas escolas públicas não pode ser confessional, não pode ser ligado a uma religião. [...].⁹⁴

O ministro citou ainda três artigos da Constituição Federal que deveriam balizar as discussões sobre a matéria. O Art.5 §6 da Constituição, que assegura a liberdade religiosa:

Art. 5º §6 É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de cultos e suas liturgias.

O Art. 19 da Constituição Federal, que descreve o exercício de laicidade do estado.

Art. 19º: É vedado à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios:
§1: Estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada na forma da lei a colaboração de interesse público.

E o Art. 210 Parágrafo 1º, que trata especificamente do ensino religioso nas escolas públicas: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.”

A bancada convocada para o debate fora constituída por representações de diversos setores da sociedade. Em 15 de maio, o ministro Barroso, através de despacho, havia definido a participação de 31 entidades com base nos seguintes critérios: “(i) representatividade da comunidade religiosa ou entidade interessada; (ii) especialização técnica e expertise do expositor; e (iii) garantia da pluralidade da composição da audiência e dos pontos de vista a serem defendidos”.⁹⁵ No referido despacho, o próprio ministro Barroso diz ter convocado 10 entidades:

⁹⁴ Conforme vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mNrmjzN5-c&t=802s>. Acesso em: 26 jan 2017.

⁹⁵ BARROSO, Luís Roberto. *Despacho sobre audiência pública para discutir o ensino religioso em escolas públicas*. Brasília, 15 de maio de 2015. ADI-4439. 2015b. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0ahUKEwjo_oL36-LRAhWFiJAKHRpWBaAQFggiMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.stf.jus.br%2Fportal%2FdiarioJustica%2FverDecisao.asp%3FnumDj%3D93%26dataPublicacao%3D20%2F05%2F2015%26incidente%3D39

- Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED);
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE);
- Confederação Israelita do Brasil (CONIB);
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB);
- Convenção Batista Brasileira (CBB);
- Federação Espírita Brasileira (FEB);
- Federação das Associações Muçulmanas do Brasil (FAMBRAS);
- Igreja Assembleia de Deus – Ministério Belém (IAD-Belém);
- Liga Humanista Secular do Brasil (LIHS);
- Sociedade Budista do Brasil (SBB).

Além das 10 entidades convidadas, foram abertas inscrições para a participação de outras entidades na audiência. Das 227 inscrições realizadas, foram deferidos 21 pedidos, totalizando as 31 participações que aparecem no despacho. Abaixo, listamos as 21 entidades cujas inscrições foram deferidas:

- Federação Nacional do Culto Afro-brasileiro (FENACAB) e conjunto com a Federação de Umbanda e Candomblé de Brasília e entorno;
- Convenção Nacional das Assembleias de Deus – Ministério de Madureira (CNAD-Madureira);
- Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação;
- AMICUS DH – Grupo de atividade de cultura e extensão da Faculdade de Direito da USP;
- Anis-Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero;
- ANAJUBI- Associação Nacional de Advogados e Juristas Brasil-Israel;
- Arquidiocese do Rio de Janeiro;
- ASSINTEC- Associação Inter-religiosa de Educação e Cultura;

- Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião – ANPTECRE;
- Centro de Raja Yoga Brahma Kumaris;
- Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ;
- Comissão de Direitos Humanos e Minorias – CDHM;
- Comissão Permanente de Combate às discriminações e preconceitos de cor, raça, etnia, religiões e procedência nacional;
- Comitê Nacional de respeito à diversidade religiosa da secretaria de direitos humanos da Presidência da República;
- Conectas Direitos Humanos;
- Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação;
- Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER;
- Frente Parlamentar Mista em Defesa da Família;
- Igreja Universal do Reino de Deus – IURD;
- Instituto dos Advogados Brasileiros – IAB;
- Observatório da Laicidade na Educação em conjunto com o Centro de Estudos Educação & Sociedade.

As posições sobre o tema foram diversas.⁹⁶ Algumas delas, inclusive, apontaram para a exclusão do ER do currículo das escolas públicas. Nesse sentido, o ministro Barroso fez lembrar que não se tratava de uma discussão sobre a permanência ou não do ER nas escolas públicas – visto que o ER é garantido pela Constituição – mas da natureza de sua oferta. Entretanto, foi majoritária a posição daqueles que entenderam que o ER deveria ser ofertado nas escolas públicas de forma não-confessional.

Reproduzimos abaixo o levantamento feito por Aquino sobre o posicionamento das entidades que se fizeram representar na audiência pública. Esse levantamento traz o ideário defendido por essas entidades, desconsiderando os dois lados postos em julgamento, isto é, desconsiderando a necessidade de aderir ou à possibilidade de oferta

⁹⁶ Todos os pronunciamentos feitos pelas diversas representações durante a consulta pública estão disponíveis em vídeo através da página do *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J2v7PA1RNqk>. Acesso em: 10 jan 2017.

de ER confessional ou à possibilidade de oferta exclusivamente não-confessional desse componente curricular na escola pública.

- 1) Contra o Ensino Religioso na escola pública com o ensino transversal de temas de religião: 01 entidade, a CNTE;
- 2) Contra qualquer tipo de Ensino Religioso em escola pública: 04 entidades, CONIB, CBB, Assembleia de Deus – Ministério de Madureira, Liga Humanista Secular;
- 3) Contra o Ensino Religioso confessional e a favor do Ensino Religioso laico: 15 entidades; CONSED, IURD, Anis, Observatório da Laicidade, Amicus- DH, Conectas Direitos Humanos, FONAPER, ASSINTEC, CNE-MEC, Comissão Permanente de Combate à Discriminação, ANPTECRE, IAB, ANAJUBI, Clínica de Direitos Fundamentais da UERJ, Comitê Nacional de Respeito à Diversidade;
- 4) Contra o Ensino Religioso confessional e por um ensino de valores, de ética: 03 entidades, Federação Espírita, Centro de Raja Yoga, Ação Educativa;
- 5) A favor do modelo confessional do Ensino Religioso: 06 entidades, CNBB, Arquidiocese do RJ, Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, Federação das Associações Muçulmanas (proposta de ensino ecumênico, interconfessional), Assembleia de Deus – Ministério de Belém, Frente Parlamentar em Defesa da Família;
- 6) A favor do Ensino Religioso que contemple todas as religiões, resultante de parceria entre MEC e religiões: 01 entidade, Federação Nacional de Culto Afro-brasileiro em conjunto com a Federação de Umbanda e Candomblé;
- 7) Sem manifestação específica: 01 entidade, Sociedade Budista Brasileira.⁹⁷

No diagrama abaixo, apresentamos uma síntese dos posicionamentos das 31 entidades representadas na audiência pública do STF, segundo a percepção de Maurício de Aquino.

⁹⁷ AQUINO, 2016. p. 6-7.

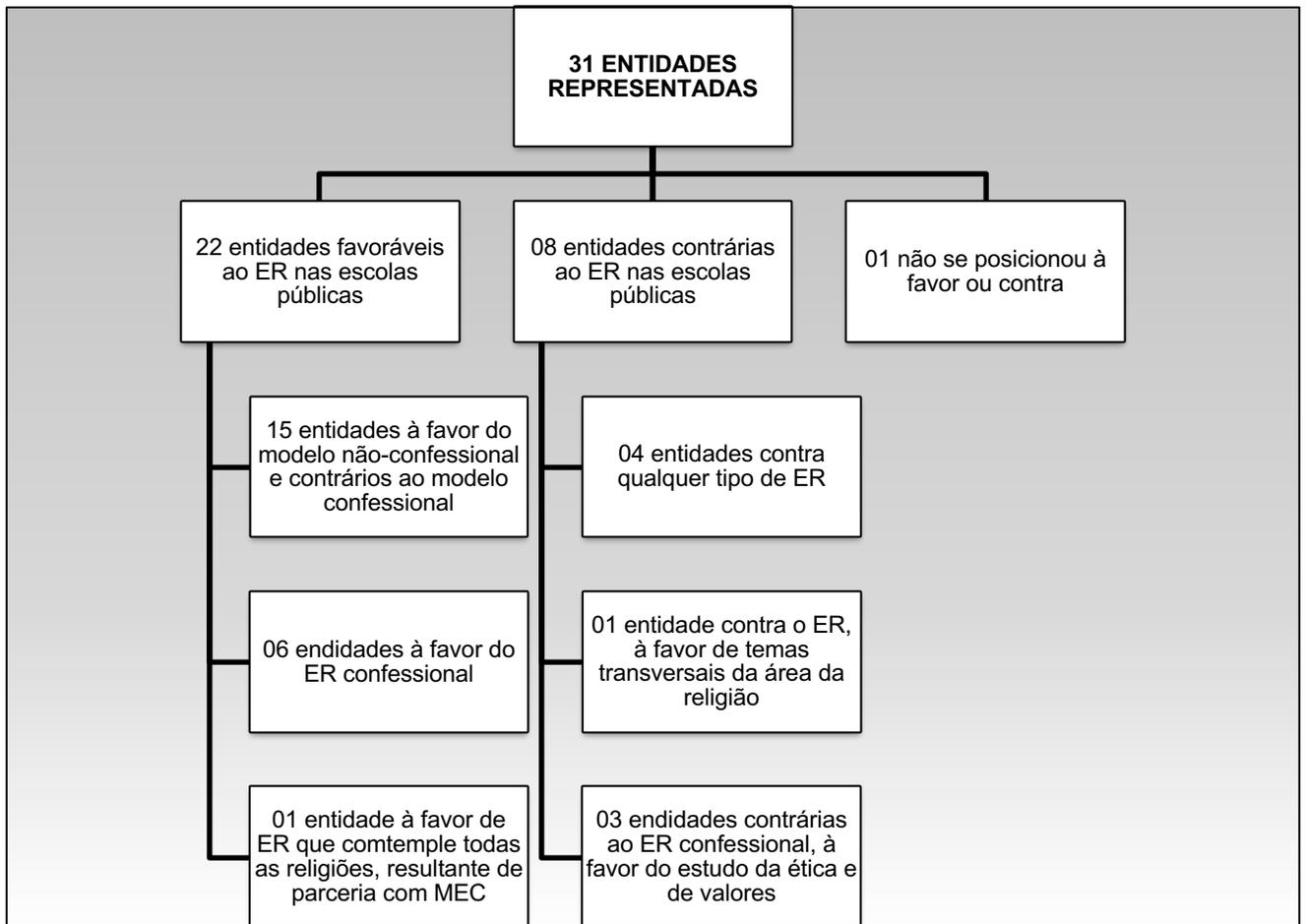


Diagrama 9: Posicionamento das entidades representadas na Audiência Pública da ADI 4.439/2010. Elaborado pelo próprio autor com base na pesquisa de Aquino [AQUINO, 2016. p. 6-7].

Após assistirmos os audiovisuais disponíveis na internet, montamos um novo diagrama com as posições defendidas. Dessa vez, ainda que as opções postas em julgamento não representassem o ideário original das entidades presentes, assinalamos seus posicionamentos considerando as duas opções facultadas no julgamento. Por efeito disso, os números abaixo são ligeiramente diferentes daqueles apresentados por Maurício de Aquino:

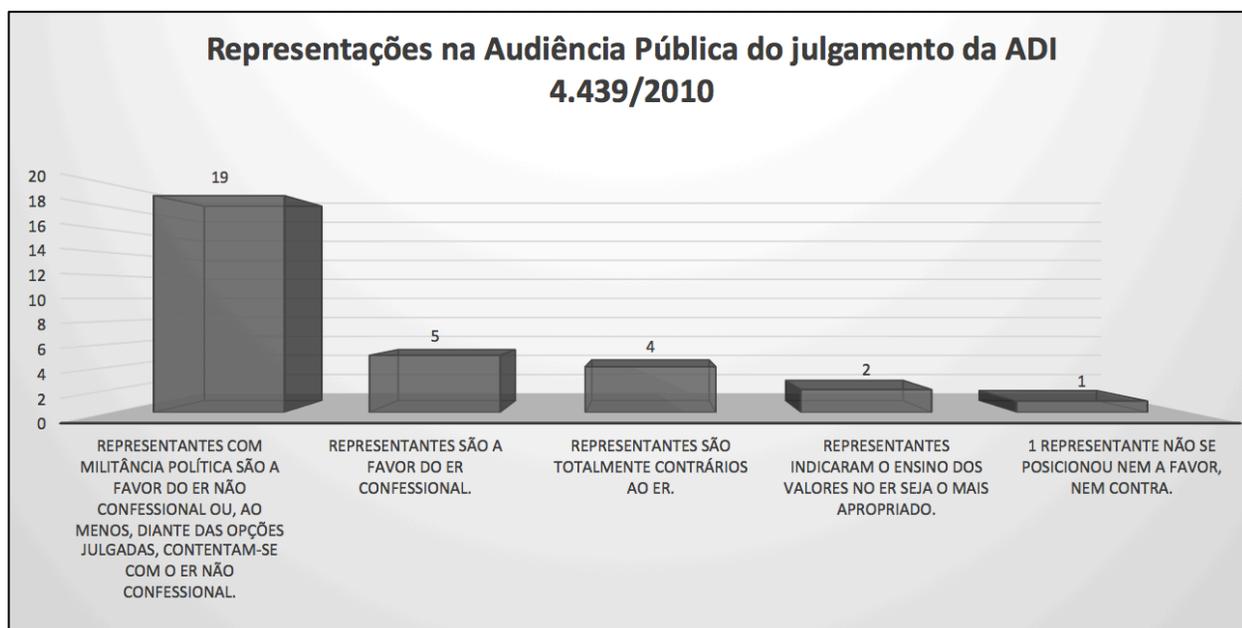


Diagrama 10: Representações na Audiência Pública da ADI 4.439/2010.
Elaborado pelo próprio autor.

As secções do julgamento da ADI 4.439/2010 ocorreram durante o segundo semestre de 2017.⁹⁸ Na primeira secção, o Ministro Luís Roberto Barroso, relator da referida ADI, seguindo o protocolo, foi o primeiro a pronunciar seu voto. Como na abertura da audiência pública, o ministro iniciou sua fala fazendo alusão aos artigos 5º, 19º e 210º da Constituição Federal (CF). Seguindo as pistas deixadas pela audiência pública, o ministro defendeu de forma magistral, a partir de uma série de argumentos, que o ER oferecido nas escolas públicas deveria ter natureza não confessional. Abaixo reproduzimos as principais ponderações feitas pelo ministro relator.

1) O ministro reiterou que a democracia não pode ser simplificada a um regime em que minorias devem se sujeitar a maiorias. Nesse sentido, Barroso fez alusão ao *Novo Mapa das Religiões*, produzido pela Fundação Getúlio Vargas, com base nos dados

⁹⁸ Os votos dos ministros do STF no julgamento supramencionado estão disponíveis em vídeo na página do Youtube, conforme links abaixo: <https://www.youtube.com/watch?v=xL1VR570uyc>, <https://www.youtube.com/watch?v=JVWrw1XenkM>, https://www.youtube.com/watch?v=iLylQGVu1_A e <https://www.youtube.com/watch?v=bFYXebeUA9s>. Último acesso em: 12 jan 2018.

do IBGE.⁹⁹ Ali são analisadas as 60 denominações religiosas mais representativas do país, destacadas de um universo de aproximadamente 140 denominações. Barroso reiterou que ER confessional pressupõe uma representatividade inalcançável, alertando que a insistência nesse modelo redundaria em favorecimento do estado em relação às religiões majoritárias, infringindo o princípio da neutralidade. Para ilustrar o problema da neutralidade, o ministro trouxe dados de um concurso público para o provimento de vagas para a docência no ER, homologado no Rio de Janeiro, no ano de 2004. O referido concurso abriu 500 vagas para docentes de ER, arbitrando discriminatoriamente como essas vagas deveriam ser fatiadas (342 docentes católicos, 132 evangélicos e 26 de outros credos).

2) Utilizando por base o mesmo exemplo do Rio de Janeiro, Barroso indicou que o ER confessional coloca os servidores públicos em situação de submissão em relação às denominações religiosas. O ministro lembrou que, de acordo com o edital do concurso público supramencionado, os candidatos deveriam declarar a opção por um credo e serem credenciados pela respectiva autoridade religiosa. O mesmo edital previa ainda o direito das autoridades religiosas de cancelar o credenciamento a qualquer tempo, no caso do professor e da professora de ER mudarem de confissão religiosa ou apresentarem motivos que os impeçam moralmente de exercer o cargo. Nesse caso, para a continuidade do exercício docente, o professor e a professora deveriam apresentar um novo credenciamento. Para Barroso, não há nada mais violador da CF que alguém poder perder o cargo público por não ter mais o apoio de uma confissão religiosa. Embora o argumento não tenha sido empregado pelo eminente ministro, esse seria exatamente o caso do professor e da professora que declarassem dupla ou múltipla pertença religiosa.

3) Sobre a questão da matrícula, o relator mencionou que, diante de uma oferta restrita, em função do problema da representatividade, a recusa de crianças de seis, sete e oito anos implicaria em uma declaração de diferença, resultando em um ônus

⁹⁹ FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Novo Mapa das Religiões*. Rio de Janeiro: FGV, 2011. [NERI, Marcelo. (coord.)]. Disponível em: www.cps.fgv.br/cps/bd/rel3/REN_texto_FGV_Neri.pdf. Acesso em: 27 out 2017.

que elas não deveriam suportar, ferindo sua liberdade religiosa. Nesse mesmo sentido, o eminente ministro criticou a situação da matrícula automática. No caso do ER confessional, Barroso alertou que, na prática, as crianças acabariam silenciando e participando dessas aulas mesmo sem ligação identitária com as denominações capazes de se fazer representar.

4) Barroso lembrou também que, das 31 entidades participantes da Audiência Pública, 23 defenderam a procedência da ADI, sendo que dentre as últimas, 12 possuíam caráter religioso. Apenas 4 denominações religiosas defenderam o ER confessional. Em poucas palavras, as denominações religiosas, em sua maioria, são favoráveis à práxis de um ER não confessional na escola pública.

Outros ministros acompanharam o voto do ministro relator Luís Roberto Barroso. Corroborando a ideia de que o ER confessional induz à ingerência das autoridades religiosas na administração pública, o ministro Marco Aurélio trouxe o caso da Bahia. Segundo Aurélio, nesse estado, a lei Nº 2.463/67 sujeita a admissão e permanência docente nos quadros da administração pública à prévia autorização de entidades religiosas.¹⁰⁰ O eminente ministro Marco Aurélio afirmou ainda ser inadequado dizer que o nome 'Ensino Religioso' deva significar o ensino de uma religião. Ao contrário, o nome 'disciplina', no singular, e não 'disciplinas' (uma para cada religião) é o que dispõe a CF.

Ainda entre os ministros que acompanharam o voto do relator, salientamos o ministro Celso de Mello, que proferiu verdadeira aula de história do ER. Para Mello, a ADI 4.439/2010 é procedente, haja vista que tratados e convenções internacionais têm natureza infraconstitucional, não podendo postergar normas constitucionais. O decano ministro¹⁰¹ defendeu o livre pensamento, ressaltando o poder das ideias no processo civilizatório. Mello relacionou ainda a prática do ER com a *Declaração de princípios sobre a tolerância*,¹⁰² aprovada em 1995, por ocasião da Conferência Geral da UNESCO, que define tolerância como 'harmonia na diferença'.

¹⁰⁰ Não conseguimos localizar a referida lei. Provavelmente, ela não esteja disponível em versão digital na web por se tratar de uma lei antiga, do ano de 1967.

¹⁰¹ O Ministro Celso de Mello é o mais membro mais antigo na atual composição do STF.

¹⁰² UNESCO. *Declaração de princípios sobre a tolerância*. [Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião em Paris, em 16 de novembro de 1995.]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em: 12 dez 2017.

Entre os ministros que não acompanharam o voto do relator, basicamente, o argumento fora de que não há margem hermenêutica constitucional e legal de onde se deduza a negação da possibilidade de oferta de ER em moldes confessionais. Chamou nossa atenção, entretanto, o voto do Ministro Alexandre de Moraes. Pelo teor desse voto, que representou certa atipia diante das demais divergências em relação ao voto do relator, sentimos a necessidade de comentá-lo em maior detalhe.

O eminente ministro Alexandre de Moraes defendeu que a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) não guarda(m) correspondência com a epistemologia do ER. Para Moraes, a essência do ER estaria nos dogmas da fé e não nos ramos empírico e sistemático da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Esse argumento, embora não represente o entendimento que estamos tentando produzir aqui, vai ao encontro da nossa percepção de que a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), enquanto área precipuamente de pesquisa, não prescindia de formulações epistemológicas especificamente voltadas para o ER.

O ministro Moraes sugeriu ainda que a tentativa de abordar diferentes religiões na mesma aula equivaleria à fundação de uma nova religião de *status* estatal. Esse raciocínio guarda certa coerência com a ideia anterior de que os dogmas da fé sejam o núcleo principal da aula de ER; todavia, demonstra um grande alheamento em relação à discussão do objeto próprio do ER. Tal visão pressupõe que quem estuda doutrinas religiosas distintas da sua própria estaria aderindo, por sincretismo, a uma nova religião que surge por efeito desse estudo. Evidentemente que isso corresponde à simplificação de um processo que é muito mais complexo. Entretanto, não obstante nosso contraponto ao argumento do eminente ministro, tal simplificação nos fornece uma pista importante para a epistemologia do ER: a necessidade de docentes valorizarem as identidades religiosas representadas por alunos e alunas na aula de ER.

Durante o pronunciamento de seu voto, Moraes tentou ainda estabelecer um paralelismo entre o ER confessional e as práticas de assistência religiosa em presídios e hospitais. O tentame foi o de justificar a confessionalidade do ER dentro da escola pública através do argumento de que o estado já se relaciona de forma análoga com denominações religiosas em situações de assistência religiosa. Ato contínuo: O próprio ministro Barroso foi quem se encarregou de apontar para o ministro Alexandre de Moraes duas diferenças importantes entre o ER e a assistência religiosa. O primeiro possui

relação subsidiária com o estado (financiamento) e o segundo não. O primeiro atende crianças em formação e o segundo pressupõe adultos capazes de decidirem pelo recebimento ou não do auxílio.

Entretanto, o argumento do eminente ministro Moraes que mais nos inquietou veio depois, em resposta à réplica do ministro Barroso. Segundo ele, o ER não deveria ser subsidiado pelo estado, mas sim ser entregue à lógica do '*Laissez-faire*',¹⁰³ isto é, à livre concorrência entre denominações religiosas, à exemplo do trabalho de assistência realizado em presídios e hospitais.

Somente quem não conhece o Brasil poderia achar que tal iniciativa poderia dar certo. Ao abrir o ER à livre iniciativa das denominações religiosas, esse componente curricular tornar-se-ia um campo odioso de disputa entre denominações com possibilidades de representatividade as mais diversas. De um lado, denominações atomizadas, pulverizadas e descapitalizadas, e de outro, denominações altamente organizadas, centralizadas e capitalizadas.

Todavia, não se trata de simples divergência entre ideias. Nossa frustração ao ouvir o pronunciamento do voto do ministro Alexandre de Moraes foi de perceber que ele fundamentou seu voto em 'uma condição que o ER deveria ter em relação ao estado' e não na 'real condição subsidiária do estado em relação ao ER'. Afinal, essa relação subsidiária do estado foi o principal motivo da alteração da redação do artigo 33 da LDB. Vale lembrar que a expressão "sem ônus aos cofres públicos" foi removida da redação original, ao mesmo tempo em que se afirmou que o ER constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Divergindo do posicionamento do relator, do decano e da maioria dos representantes da Audiência Pública da posição que defendia um ER não confessional, a maioria dos ministros do STF votaram a favor da possibilidade de oferta do ER em moldes confessionais na escola pública. Chegamos mesmo a acreditar que, tivessem todos os ministros participado da audiência pública sobre o ER e, talvez, o resultado do julgamento pudesse ter sido diferente. Todavia, o fato é que 6 ministros votaram a favor

¹⁰³ Analogia à lógica do liberalismo econômico simbolizado na expressão em língua francesa: '*laissez faire, laissez aller, laissez passer*' ('deixai fazer, deixai ir, deixai passar').

da possibilidade de oferta de ER confessional nas escolas públicas e 5 votaram contra essa possibilidade, incluído o relator.

Em nosso modesto entendimento, o STF desperdiçou a chance de começar um novo capítulo na história do ER, que poderia resultar em novas políticas de formação e admissão docente, além de encaminhamentos epistemológicos para o ER menos vagos, sem tanta margem para ambiguidades hermenêuticas. Entretanto, a Audiência Pública demonstrou ser preponderante o entendimento de que a função da escola pública não seja o de transmitir e difundir crenças e doutrinas religiosas específicas ou segregar alunos por convicções religiosas ou outras. A formação religiosa, que possui a sua relevância social, encontra na família e na comunidade espaços mais privilegiados ao seu florescimento. Todavia, vale dizer, esse não foi o entendimento final do STF, o que faz de nosso trabalho, mais que uma pesquisa sobre o ER, um manifesto.

A questão epistemológica do ER depende de um componente político. Ao mesmo tempo, o atual cenário político brasileiro enseja grande insegurança em relação a esse componente curricular. Importa, todavia, compreendermos que o STF não afirmou que o ER deva ser confessional. Os ministros apenas julgaram improcedente o argumento de que a confessionalidade no ER seja inconstitucional, confessionalidade essa inferida a partir do Art. 11 do acordo Brasil-Santa Sé. Nada muda, portanto, para os sistemas de ensino cujo encaminhamento epistêmico-pedagógico do ER seja em moldes não confessionais.

Pensando em nossa pergunta norteadora, o julgamento do STF não significa um atestado de subjetividade para o ER, o que o empurraria para o domínio de *doxa*. O STF apenas endossou a coexistência de duas possibilidades hermenêuticas para esse componente curricular, de forma que ele possa ser encaminhado tanto como *episteme* quanto como *doxa*, isto é, tanto de forma não confessional quanto de forma confessional. Confiemos, pois, que os avanços do ER aconteçam na mesma medida em que se aperfeiçoa nossa experiência de laicidade...



Figura 8: Ministros do STF que participaram do julgamento da ADI 4.439/2010 em 2017.
Disponível em: <http://www.familiaesuccessoes.com.br/?p=2979>. Acesso em: 12 dez 2017.

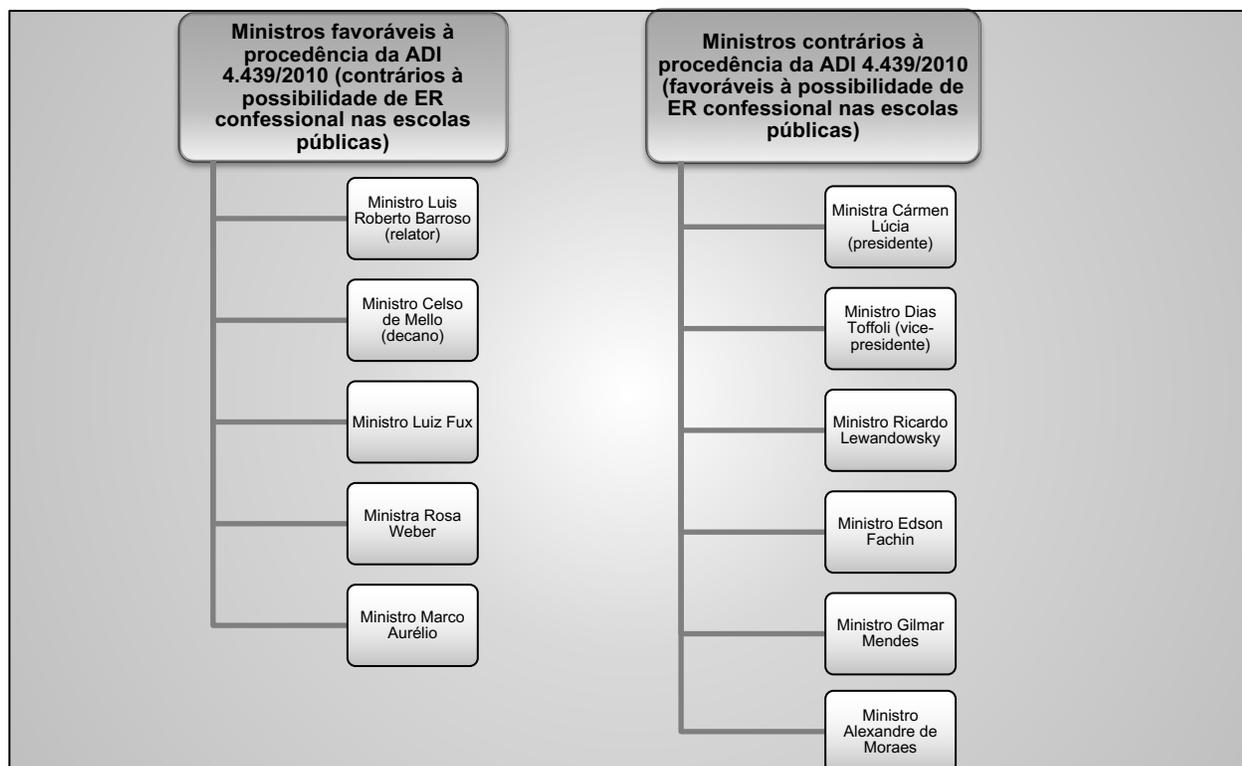


Diagrama 11: Votos dos ministros do STF no julgamento da ADI 4.439/2010.
Elaborado pelo próprio autor.

3. GRUPO FOCAL: (IM)POSSIBILIDADES EPISTÊMICO-PEDAGÓGICAS PARA O ER

Como dissemos no início do nosso trabalho, uma reflexão sobre a epistemologia do ER não poderá exorbitar a dimensão pedagógica do problema, pois a viabilidade de certos temas no ER depende de muitas variáveis: faixa etária estudantil, o tempo do ER dentro do currículo, a maturidade psicológica dos alunos e das alunas, a sintonia do objeto de estudo do ER com os princípios escolares, com a Constituição e com as Leis, a maneira de abordá-los, etc. O que faremos a seguir é justamente dialogar com a pedagogia do ER, a partir da ótica de docentes e estudiosos desse componente curricular.

Embora exista razoável número de trabalhos acadêmicos sobre epistemologia do ER, bem como sobre pedagogia para este componente curricular, não localizamos nenhuma pesquisa cujo foco fosse o cruzamento dessas duas dimensões com o objetivo de analisar os efeitos da segunda sobre a primeira. Nesse sentido, nosso esforço será o de esboçar um 'vaivém' entre essas duas dimensões, verificando, a partir dessa interface, sua compatibilidade com a Constituição e com a LDB. Tentaremos explorar as possibilidades e impossibilidades epistêmico-pedagógicas do ER a partir da narrativa da práxis de docentes e estudiosos do Ensino Religioso da escola pública do Rio Grande do Sul.

O estudo não almeja produzir uma leitura de viés representativo sobre o ER no estado; entretanto, por sua própria natureza qualitativa, procura identificar percepções, sentimentos, atitudes e *insights* dos participantes a respeito do tema¹⁰⁴, avançando na discussão. Em poucas palavras, resumimos nosso objetivo aqui: analisar possíveis interdições pedagógicas resultantes de um ER pensado epistemologicamente.

Dada a natureza de nosso objeto, decidimos utilizar o 'grupo focal' (GF) como instrumento de coleta de dados. Através do grupo focal foi possível evocar percepções, sentimentos, atitudes e *insights* nos/pelos participantes, obtendo-se dados mais

¹⁰⁴ Paráfrase de: DIAS, Cláudia Augusto. *Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. p.3. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330/252>. Acesso em: 29.set.15.

interessantes do que aqueles possíveis através de entrevistas individuais, nas quais não há 'sinergia' entre os integrantes da pesquisa. Além disso, o GF nos facultou a obtenção dos dados em um curto espaço de tempo.

Priorizamos o caráter exploratório e o caráter fenomenológico do GF ¹⁰⁵, traduzidos, respectivamente, na geração de ideias e hipóteses sobre o tema e na avaliação de como os participantes interpretam a realidade subjacente ao objeto de nossa pesquisa:¹⁰⁶ o Ensino Religioso na escola pública do Rio Grande do Sul.

Neste capítulo, assim como no capítulo anterior, onde discutíamos o cenário político estadual e nacional do ER, estaremos em busca de elementos que atentem contra a ininteligibilidade epistemológica do ER. No capítulo anterior procurávamos por inerências congênitas que incompatibilizassem o ER com os preceitos constitucionais. Aqui estaremos em busca de elementos que não estão postos de imediato no debate político, mas que decorrem da práxis do ER, isto é, de fatores pedagógicos conflitantes com a ideia de ER que estamos adotando aqui.

Com esse objetivo em mente, elencamos alguns pontos sensíveis na práxis do ER, cujas dificuldades de encaminhamento projetam dúvidas sobre a legitimidade epistemológica desse componente curricular. Evidentemente que nossa tarefa não terminou na simples apresentação de dificuldades pedagógicas do ER, mas sim em sua análise e na proposição concreta de possíveis encaminhamentos para a aula de ER.

Mais adiante, transformaremos cada um desses pontos em um subtítulo, como segue: 1) abordagem do 'conhecimento religioso' e do 'conhecimento não religioso'; 2) docentes de ER ensinando sobre uma tradição religiosa ou não religiosa diferente da sua própria; 3) desafios do ER nos anos iniciais; 4) questões de gênero no ER; e 5) a

¹⁰⁵ "Em pesquisas exploratórias, seu propósito é gerar novas idéias ou hipóteses e estimular o pensamento do pesquisador, enquanto que, em pesquisas fenomenológicas ou de orientação, é aprender como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências. No caso de pesquisas clínicas, há uma modalidade de grupo focal, conhecida como entrevista de grupo focal em profundidade (*in-depth focus group interview*), cujo objetivo é identificar informações mais profundas do que as que se encontram acessíveis nos relacionamentos interpessoais." [DIAS, Cláudia Augusto. *Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. p.3. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330/252>. Acesso em: 29.set.15.]

¹⁰⁶ GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia, 2003, 12(24), p.149-161. p.156-157. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>. Acesso em 29.set.15.

abordagem de valores no ER.

Ainda em tempo, é preciso dizer que as categorias que citamos acima não foram arbitradas a partir de simples subjetividade nossa. Com exceção do enfoque epistêmico pedagógico nº2, os demais derivaram da segunda versão do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), última versão do documento a que tivemos acesso à época dos encontros de GF na qual ainda constavam objetivos para o ER no ensino fundamental. Sendo esse documento a consubstanciação de mais de 12 milhões de contribuições, consideramos que seu conteúdo possui alto nível de representatividade, livrando-nos assim de decidir de forma puramente autorreferida quais temas da aula do ER poderiam representar dificuldades epistemológicas para esse componente curricular.

Em função de usarmos do documento da BNCC como subsídio para a realização do GF, deixamos a análise desse documento para este capítulo. Esse anacronismo é intencional, pois consideramos que essa análise será mais útil aqui, onde faremos o vaivém entre as dimensões epistemológicas e pedagógicas do ER, do que no capítulo anterior, onde discutimos o cenário político desse componente curricular.

3.1 Delineamento da pesquisa

Foram realizadas duas reuniões¹⁰⁷ do GF com docentes e estudiosos do Ensino Religioso vinculados a sistemas públicos de ensino, com duração aproximada de duas horas cada uma.¹⁰⁸

O grupo foi constituído por 6 pessoas, excluído o moderador (pesquisador). A literatura sobre grupos focais mostra que esse é um número bom, por possibilitar a variedade de posicionamentos na discussão e garantir um bom nível de profundidade.

¹⁰⁷ Respectivamente nos dias 01 de set. 2016 [das 19:30 às 21:30, na sala 205 do PPG da EST] e 13 set. 2016 [das 19:00 às 21:00, também na sala 205 do PPG da EST].

¹⁰⁸ Essa pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdades EST, através da Plataforma Brasil, conforme Parecer Consubstanciado do CEP, sob o nº 1.544.886. As cópias devidamente assinadas pelos participantes do grupo focal do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido serão guardadas pelo pesquisador pelo prazo de, pelo menos, cinco anos, a contar da data de publicação desta tese.

Visando abordar questões em maior profundidade, pela integração grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas não pode ser também excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas.¹⁰⁹

Quanto à escolha dos membros do grupo, foram levados em conta os seguintes critérios:

- a) Que os participantes e as participantes do GF fossem docentes e/ou estudiosos(as) da área do ER;
- b) Que, preferencialmente, representassem distintos sistemas públicos de ensino e/ou órgãos e instituições ligadas ao ER. Com esse critério, procuramos garantir que os dados coletados tivessem um caráter mais robusto, equacionando tanto a prática deste componente curricular (presença de docentes) quanto sua dimensão epistemológica (presença de pesquisadores(as) e/ou responsáveis por órgãos ligados ao ER). O Grupo Focal “[...] deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente diferença entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes”.¹¹⁰

Os participantes e as participantes, por ocasião do convite, receberam informações sobre: a) o objeto da pesquisa, b) seu direito de confidencialidade, c) a necessidade de que as reuniões fossem gravadas em áudio. Tais gravações foram salvas por nós e assim ficarão por, pelo menos, cinco anos após a publicação do estudo na forma da tese de doutorado. Tais gravações estão criptografadas em nosso computador pessoal e em uma estação base de *back up* (*Airport Extreme*), além de serem armazenadas na ‘nuvem’ (*icloud*), todos de posse do pesquisador.

O diálogo no GF foi conduzido de forma que, da perspectiva dos participantes e das participantes, a reunião parecesse não estruturada e flexível. Entretanto, procuramos repetir, sempre que necessário, a(s) questão(ões) propostas. Desta forma, tentamos evitar o bloqueio de produção (quando as participantes e os participantes deixam de expressar certos posicionamentos em função do intervalo de tempo que existe entre o

¹⁰⁹ GATTI, 2005. p.22.

¹¹⁰ GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005. p.17-18.

momento em que organizam seu pensamento e sua vez de falar). O perfil bastante autônomo dos integrantes e das integrantes também ajudou na pesquisa. Problemas como ‘influência social’ (medo da desaprovação grupal e social), ‘pegar carona’ (quando o participante e a participante se beneficiam do processo grupal, mas oferecem pouco ou nada) e ‘influência normativa’ (vinculada à capacidade de certos participantes persuadirem outros membros durante o processo do grupo focal)¹¹¹, não foram percebidos durante a interação dos membros.

Na análise dos dados, consideramos o próprio grupo como unidade de análise. Por isso, as ideias ou opiniões explicitadas ou esboçadas foram consideradas, para fins de análise, como oriundas do grupo, ainda que o restante do grupo não tenha compartilhado da mesma perspectiva. A análise obedeceu às seguintes etapas: a) Transcrição do áudio para texto; b) Codificação dos dados, separando os temas levantados no diálogo; c) Codificação de linhas de argumentação dentro de cada núcleo temático; d) Redação do texto.

Ao começarmos a primeira reunião do grupo focal, entregamos para cada um dos membros cópias das duas seções da segunda versão do documento da BNCC dedicadas ao ER, respectivamente, referentes aos anos iniciais e aos anos finais do ensino fundamental. Esse material foi utilizado para embasar alguns questionamentos e provocar algumas reações dialógicas no grupo.

As questões levantadas no grupo foram amarradas a alguns dos objetivos do ER presentes no documento da BNCC. Não obstante a exclusão do ER da terceira versão do documento da base e a sua reinserção na última versão homologada pelo CNE (cuja redação ainda está pronta), consideramos válida e oportuna a utilização da segunda versão pois ela foi produto da colaboração de inúmeros atores sociais que tiveram a oportunidade de interagir democraticamente com a redação prévia, publicada com vistas à consulta pública. Entendemos que a segunda versão é uma espécie de atualização epistemológica para a área, não obstante a necessidade que sentimos de questionar certos objetivos nela contidos. Vale lembrar que a segunda versão do documento da

¹¹¹ GONDIM, 2003, p.155.

BNCC consubstanciou reflexões as mais diversas, oriundas de inúmeros acadêmicos, representantes de entidades civis, professores e professoras de ER.

Digno de nota é o fato de que, no momento da realização das reuniões do GF, ainda não havia sido publicada a terceira versão do documento. Quando realizamos os encontros, em setembro, recém havia terminado os seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação nas Unidades da Federação (ocorridos entre 23 jun. e 10 ago. 2016). Por isso, até o presente momento, a segunda versão da BNCC é o melhor parâmetro que temos à disposição. Em nossa perspectiva, ela representa a proposta coletiva à nível nacional mais plural que o ER brasileiro já conheceu, não obstante as considerações pontuais que, oportunamente, iremos tecer sobre os seus objetivos. Diante da decisão do STF, é possível que a versão final da BNCC apresente retrocessos em relação à segunda versão.

Precisamos lembrar também que a representatividade do documento é inegável. Afinal, a segunda versão da BNCC contou com mais de 12 milhões de contribuições online, induzidas pela redação inicial. A importância do documento é reforçada também quando levamos em conta o trabalho realizado pela equipe de assessores e especialistas, bem como pelos redatores e leitores críticos durante o processo de construção da segunda versão da BNCC. Esse trabalho possui grande sintonia com a nossa proposta de pesquisa. Conforme sinalizamos anteriormente, queremos produzir uma reflexão sobre a epistemologia do ER em que a dimensão pedagógica desse componente curricular seja levada em consideração, balizada sempre pelas disposições constitucionais e legais.

Seguindo esse entendimento, entregamos as cópias do documento para os participantes do GF, explicando que a proposta era pensarmos juntos alguns temas e/ou objetivos do ER, tendo em mente duas perguntas de fundo: Como abordar tais temas na aula do ER? Como alcançar tais objetivos a partir das aulas ER? Previamente à reunião do GF, já havíamos elencamos alguns objetivos presentes no documento ligados a temas 'sensíveis' do ER, que tendiam à falta de consenso. Como dissemos anteriormente, o uso do documento enquanto subsídio para os trabalhos nos permitiu partir de uma proposta concreta, com razoável nível de maturidade, livrando-nos em parte da subjetividade de arbitrar sobre 'possíveis' temas e objetivos a serem discutidos sobre a

aula de ER, o que significaria pesquisar sobre esse componente curricular a partir de uma perspectiva totalmente autorreferida.

Considerando o uso estratégico do texto da segunda versão da BNCC em nosso trabalho, logo após a caracterização do GF e ainda antes de trazer os resultados da pesquisa, iremos dedicar algum tempo à análise desse documento. Essas considerações serão importantes para entendermos as problematizações que levantamos durante a pesquisa.

3.2 Caracterização do Grupo Focal

O grupo será composto a partir de alguns critérios associados às metas de pesquisa. Deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes.¹¹²

Indo ao encontro da necessidade de um grupo, ao mesmo tempo, homogêneo em relação ao atendimento de certos critérios, e heterogêneo no que diz respeito à riqueza de posicionamentos sustentados, elegemos algumas características comuns a todos os participantes, bem como alguns atributos que os diferenciasssem.

A experiência prévia com ER, seja no âmbito da docência em escolas de sistemas públicos de ensino, seja na dimensão da pesquisa, foi a condição essencial para os seis convidados que participaram do GF. Entretanto, além dessa qualificação comum, alguns integrantes somavam outras experiências bastante especiais, ajudando no enriquecimento do GF. Um dos membros trabalhou com formação de docentes para o ER. Dois dos integrantes trabalhavam na SEDUC, atuando na área do ER. Dois integrantes atuavam ainda na Associação de Professores de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul (APER/RS).

Abaixo, apresentamos um perfil sintetizado dos integrantes do GF, preservando sua identidade, inclusive de gênero.

¹¹² GATTI, 2005. p.17-18.

1. Participante A: Professor de ER, Presidente da APER/RS, Assessor do ER na SEDUC/RS;
2. Participante B: Gestor pedagógico do Sistema Estadual de Ensino, ex-professor de curso de formação docente para o ER;
3. Participante C: Professor de ER no Ensino Médio.
4. Participante D: Professor de ER nos anos finais do Ensino Fundamental; atuante na APER/RS;
5. Participante E: Pesquisador na área do ER, professor de ER em anos finais do Ensino Fundamental;
6. Participante F: Professor de ER, pesquisador na área do ER.

Importa ressaltar que, em cada uma das duas reuniões do GF, tivemos a participação de cinco integrantes, além do moderador (pesquisador).

Na primeira reunião (ocorrida no dia 1º de Setembro de 2016, entre 19h30m e 21h30m, na sala 205 do PPG) tivemos a ausência do Participante F e na segunda reunião (ocorrida no dia 13 de Setembro de 2016, entre 19h e 21h, na sala 205 do PPG), a ausência foi do Participante A. Ao final de cada uma das reuniões, oferecemos um pequeno lanche para os membros.

3.3 Considerações sobre a segunda versão da BNCC

Quando produzimos nosso primeiro ensaio ¹¹³ sobre o ER na BNCC, ¹¹⁴ acreditávamos que o ER estava prestes a começar um novo e grande capítulo de sua história. Isso porque até a segunda versão do documento, tudo sinalizava nessa direção. O MEC havia articulado comissões, relatores, pesquisadores, além de abrir a possibilidade, através da consulta pública, de que inúmeros indivíduos e representações

¹¹³ MELO, Arthur Felipe Moreira de. *O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular*. II Simpósio Internacional da ABHR, XV Simpósio Nacional da ABHR, II Simpósio sul da ABHR. [Tema: História, gênero e religião: violências e direitos humanos.]. Florianópolis/SC, UFSC. 25 – 29 jul. 2016.

¹¹⁴ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. [2ª versão revista]. Abril/2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 01 jul 2016.

se fizessem ouvir sobre o ER, em igualdade de condições em relação aos demais componentes curriculares.

Entretanto, a terceira versão do documento apareceu sem os objetivos do ER, o que nos causou mais lástima do que espanto. A terceira versão da BNCC foi publicada após a ponderação de 12 milhões de contribuições *online* e depois de amalgamadas as contribuições oriundas dos Seminários Estaduais que foram realizados nos 27 estados da federação entre os meses de junho e agosto de 2016.

Antes de entendermos o motivo pelo qual o ER foi excluído do documento da base, temos de lembrar que a BNCC surgiu para atender às disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica¹¹⁵ e ainda às disposições do Plano Nacional de Educação – PNE,¹¹⁶ com respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9394/96).¹¹⁷

[...] é proposta do CNE o estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos.¹¹⁸

A BNCC apresentou-se com a missão de elencar direitos e objetivos de aprendizagem ligados aos componentes curriculares da educação básica, à nível

¹¹⁵ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. [Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica]. Brasília. 2013. p.13. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez 2015.

¹¹⁶ BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. 2014-2024. [Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências – Atualizada em 12 de 2014]. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.] Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 08 jun 2015.

¹¹⁷ Importa reconhecer a diferença entre as DCNs, os PCNs e a BNCC. As DCNs são normas com caráter compulsório para a Educação Básica que determinam a organização curricular nos sistemas de ensino e nas escolas, possuindo uma parte geral e outras específicas para cada etapa da educação básica. São firmadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Os PCNs são recomendações curriculares, sem força normativa, que servem para orientar cada um dos componentes curriculares da educação básica. Elas “[...] visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação.” A BNCC, ao contrário dos PCNs, possui força normativa, diferindo das DCNs por ser pensada a partir das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares. [JUNQUEIRA, Sérgio. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. REVER. Ano 15. Nº2. Jul/Dez 2015. p.10-25.]

¹¹⁸ BRASIL, 2013. p.13.

nacional. A ideia por trás do documento fora de descrever a base comum, isto é, os objetivos comuns que 'deverão' ser alcançados por todos os estudantes e por todas as estudantes do país, objetivos esses a serem complementados pela parte diversificada do currículo. A proposta da BNCC nunca foi de descrever um currículo, mas algo sobre o qual todos os currículos deveriam se basear.

Para o ER, todavia, a terceira versão da BNCC reforçou a dicotomia legal que envolve o ER, deixando professores e professoras confusas quanto à presença desse componente curricular na escola pública. Muitos acreditaram que a exclusão do ER do documento da BNCC significava que o ER havia perdido seu espaço na escola pública, o que não é fato. A exclusão do ER do documento da BNCC está embasada nas disposições do Art. 33 da LDB que, como dissemos anteriormente, preveem a autonomia dos sistemas de ensino na elaboração dos conteúdos do ER. Ainda que a BNCC não fale em 'conteúdos', mas sim em 'objetivos', o entendimento até o momento da publicação da terceira versão era no sentido da indissociabilidade dos termos. Isso levou o CNE à reafirmação de sua posição já canônica no que diz respeito ao ER: que a elaboração de 'conteúdos' (ou objetivos) para o ER está fora de sua competência.

Por isso, consideramos que a exclusão do ER da terceira versão da BNCC não torna as versões anteriores menos relevantes para nós interessados no ER. A segunda versão do documento, por exemplo, construída a partir das contribuições da consulta pública online, é a melhor lente que temos para ler o nosso tempo e entender aspectos do ER que amadureceram, que se provaram (in)viáveis, que se mostraram emergentes ou em declínio nos último vinte anos. Tomamos pois, a segunda versão da BNCC como uma espécie de atualização dos PCNER elaborados pelo FONAPER. Vale dizer, o alcance das discussões sobre o currículo escolar, consubstanciado na BNCC, é sem precedentes na história da educação brasileira.

Nesse sentido, consideramos importante fazer a análise das disposições preliminares da BNCC sobre o ER, apresentadas na primeira e na segunda versões do documento, considerando os quase vinte anos de hiato que as separam dos PCNER. A segunda versão do documento, mais que a primeira, sinaliza futuros desdobramentos para o ER à nível nacional.

Na versão preliminar da base (versão para a consulta pública), o ER fora apresentado dentro da área das ciências humanas¹¹⁹, ao lado da História, da Geografia, da Filosofia e da Sociologia. Além da área das ciências humanas, havia ainda mais três áreas. Esse total de quatro áreas representava um amálgama constituído por componentes curriculares afins, com maiores possibilidades interdisciplinares, não obstante o fomento interdisciplinar entre os demais componentes. Tal organização visava uma articulação mais consistente do currículo, sobretudo a partir dos anos finais do ensino fundamental, quando os alunos passam a ter vários professores e professoras.

Na segunda versão da BNCC, entretanto, o ER foi desligado da área das ciências humanas, com o objetivo de manter a estrutura disposta no Art. 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:
I – Linguagens: a) Língua, Portuguesa, b) Língua materna, para populações indígenas c) Língua Estrangeira moderna, d) Arte, e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História b) Geografia V – Ensino Religioso.¹²⁰

Esse realinhamento com a diretriz fez com que o ER ficasse na mesma situação da matemática. Matemática e ER passaram a definir não apenas um componente curricular, mas uma área de conhecimento isolada das demais. O prof. Sérgio Junqueira nos lembra, entretanto, que há uma distinção entre as duas: a matemática está isolada como área de conhecimento, porém, vinculada epistemologicamente a uma ciência de referência. Por outro lado, a epistemologia do ER não possui uma vinculação explícita, assegurada em diretriz, com uma ciência de referência, qual seja a(s) Ciência da(s) Religião(ões).¹²¹ Não obstante, consta na redação da mesma versão do documento da

¹¹⁹ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. [versão preliminar apresentada pela Secr. de Educação Básica do Ministério da Educação]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaTextosIntrodutorios>. Acesso em: 12 jan 2015.

¹²⁰ BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos*. [2010] Disponível em: www.cesarcallegari.com.br/files/arquivos/1280268496.pdf. Acesso em: 01 jun 2016.

¹²¹ Essa reivindicação não é nova. Vale lembrar o livro PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso – construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. A proposição, que já conta com o apoio de vários estudiosos da área, incluindo o nosso próprio e modesto apoio, vem sendo reiterada por Sérgio Junqueira. [ver: GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO E RELIGIÃO – GPER. *Newsletter nº 535 – ano 12 – 12/05/2016*. Disponível em: <http://www.gper.com.br/newsletter.php>. Acesso em: 12 mai 2016.].

BNCC:

A produção do conhecimento a ser utilizado pela área de Ensino Religioso, em sua grande parte, é subsidiado pelas disciplinas científicas do campo das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). [...] Na Base Nacional Comum Curricular, o Ensino Religioso, de caráter notadamente não confessional, embora apresentado como [uma] área específica, em conformidade ao previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, articula-se de modo especial à área de Ciências Humanas.¹²² (grifos nossos).

Percebemos também algumas atualizações importantes no vocabulário da área, com consequências epistemológicas relevantes. Vemos, por exemplo, já na primeira versão do documento da BNCC, a apresentação de um objeto de estudo diferente daquele frequentemente relacionado ao ER.

O Ensino Religioso, cujo objeto de estudo é o **conhecimento religioso**, assume o diálogo como um princípio metodológico orientador dos processos de observação, de análise, de apropriação e de resignificação dos saberes [...]. Na Educação Básica, o Ensino Religioso não confessional assume a responsabilidade de oportunizar o acesso aos saberes e aos conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas, cosmovisões e tradições religiosas, sem proselitismo. O estudo dos conhecimentos religiosos na escolar laica, a partir de pressupostos científicos, estéticos, éticos, culturais e linguísticos visa à formação de cidadãos e cidadãs capazes de compreender as diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso e ao não religioso, que integram e estabelecem interfaces com o substrato cultural da humanidade.¹²³ (grifos nossos).

Lembramos que, antes da publicação do documento do BNCC para a consulta pública, já estava mais ou menos demarcado no meio acadêmico o ‘fenômeno religioso’ como objeto de estudo primeiro do ER. O fenômeno religioso, mencionado já na segunda edição dos PCNERS, mostrou-se como um substituto promissor para outros objetos até então ligados ao ER, como ‘o Sagrado’, adotado por alguns estados, ou ‘o Transcendente’ (proposto na primeira versão dos PCNERS).

Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntos encontrar o que há de comum numa proposta educacional, que tem como objeto o Transcendente.¹²⁴

¹²² BRASIL, 2016. p. 170-171.

¹²³ BRASIL, 2016, p.285.

¹²⁴ FONAPER, 2009. p.13.

Como mencionamos no primeiro capítulo, o meio acadêmico sustenta que o estudo do fenômeno religioso mostra-se intrínseco à escola por ser, recorrendo ao conceito de Durkheim, ‘fato social’. Relembrando, o fenômeno religioso: 1º) atinge a todos nós indistintamente (princípio da generalidade), 2º) pertence à consciência social, pois não está nos indivíduos, mas sim, entre eles, através da linguagem (princípio da exterioridade), e 3º) impõem-se socialmente à nós, independente de nossa vontade (princípio da coercitividade).¹²⁵

Entretanto, a primeira versão do documento da BNCC fez alusão a um ‘conhecimento religioso’ e a um ‘conhecimento não-religioso’. Essa ambiguidade conceitual, estranha à linguagem acadêmica do ER, destoou também da redação da parte geral das ciências humanas do mesmo documento, onde havia a menção ao fenômeno religioso. Na primeira versão da BNCC, no segundo objetivo geral das ciências humanas, podia-se ler:

Analisar processos e **fenômenos** naturais, sociais, filosóficos, sociológicos, históricos, **religiosos** e geográficos, problematizando-os em diferentes linguagens, adotando condutas de investigação e de autoria em práticas escolares e sociais voltadas para a promoção de conhecimentos, da sustentabilidade ambiental, da interculturalidade e da vida.¹²⁶ (grifos nossos).

Na segunda versão do documento, essa questão também não foi esclarecida. O próprio fato de o texto ter sido construído a partir de inúmeras contribuições acrescentou ambiguidades à redação, trazendo orientações discrepantes sobre o objeto do ER. Lê-se, por exemplo:

Deste modo, os fenômenos religiosos fazem parte da construção humana. Os conhecimentos religiosos são parte integrante da diversidade cultural, fontes a instigar, desafiar e subsidiar o cotidiano das gerações.¹²⁷ (grifos nossos).

Mais adiante lemos:

Nesse sentido, lhe [ao professor e à professora] cabe disponibilizar aos estudantes o conhecimento da diversidade dos fenômenos religiosos, incluindo o estudo de perspectivas não religiosas, como o materialismo, agnosticismo, ateísmo, ceticismo, entre outras, tendo em vista a educação para o diálogo e

¹²⁵ DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p.13.

¹²⁶ BRASIL, 2016, p. 238.

¹²⁷ BRASIL, 2016. p. 168-169.

convívio entre pessoas religiosas, agnósticas e sem religião. [...] Evita-se conceber a área de Ensino Religioso como o estudo das religiões em si mesmas, ou dos conhecimentos religiosos que predominam em determinados ambientes acadêmicos, que por vezes idealizam contribuições de algumas religiões na sociedade, podendo produzir leituras etnocêntricas e monoculturais.¹²⁸ (grifos nossos).

Considerando apenas o exposto acima, poderíamos concluir que a questão está clara. Entretanto, mais adiante, no mesmo documento, lê-se:

O Ensino Religioso, articulado às demais áreas e componentes curriculares do Ensino Fundamental, tem como objeto de estudo o conhecimento religioso produzido no âmbito das culturas e tradições religiosas (indígenas, africanas, afro-brasileiras, judaico, cristã e islâmica, espíritas, hindus, chinesas, japonesas, semitas, movimentos místicos, esotéricos, sincréticos, entre muitos outros), e os conhecimentos não-religiosos (ateísmo, agnosticismo, materialismo, ceticismo, entre outros), assumindo a pergunta, a pesquisa e o diálogo como princípios metodológicos orientadores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação dos saberes [...].¹²⁹

O fato é que a BNCC apontou para dois objetos principais e distintos de estudo para o ER. Isso não nos causa estranheza. Afinal, as ambiguidades da redação representem o preço que a construção democrática do currículo exigem de nós.

Analisando com certa distância, talvez seja possível que o emprego do termo *conhecimento religioso* para designar o objeto de estudo do ER possa evitar uma abordagem puramente quantitativa, descritiva ou classificatória da religião, risco esse ao qual o objeto *fenômeno religioso* se encontra mais exposto. O estudo do ‘conhecimento religioso’ pressupõe algo além de explicações externas referentes aos fenômenos como tais, pois suscita “a pergunta pelo sentido que expressam”.¹³⁰

Por outro lado, o estudo do conhecimento religioso também pode representar algum tipo de redução ao objeto de estudo do ER, caso sua abordagem não resulte na percepção dos ‘fatos sociais’, isto é, no reconhecimento de seus aspectos de ‘generalidade’, ‘externalidade’ e ‘coercitividade’. Entretanto, é preciso dizer, sendo justos com os especialistas e revisores por detrás da redação, que o documento não apontou para esse tipo de redução.

¹²⁸ BRASIL, 2016. p. 169-170.

¹²⁹ BRASIL, 2016. p.172.

¹³⁰ RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *REVER*. Ano 15. Nº 02. Jul/Dez 2015. p. 58.

Encontramos ainda na BNCC outra questão, imbricada com a primeira questão que levantamos, e que merece aprofundamento por aparecer tanto na primeira versão do documento como na versão revista. Ambas as redações apresentam a dicotomia entre ‘conhecimento religioso’ e ‘conhecimento não religioso’. Como bem apontou o prof. Sérgio Junqueira: [...] todos os conhecimentos são NÃO RELIGIOSOS”.¹³¹ Somos nós quem transformamos os conhecimentos em valores, quando os imbuímos de afetividade (sentimentos), ou os transformamos em mythos, quando os sacralizamos. A imprecisão conceitual de ‘conhecimento religioso e não religioso’ pode induzir o professor e a professora de ER a muitos erros. Afinal, cabe simplesmente tudo dentro dessas duas categorias.

No entanto, ao ler o documento como um todo, compreendemos aquilo que a BNCC quer dizer ao usar o termo ‘não religioso’. O documento aponta nitidamente para aquelas filosofias/convicções cujas formulações se deram através de contraponto ou afastamento em relação às doutrinas religiosas tradicionais. O que falta é maior precisão conceitual.

Uma mudança interessante na BNCC em relação aos PCNER está no fato de a primeira organizar seus objetivos a partir de apenas três eixos temáticos, ao invés dos cinco eixos da proposta do FONAPER, a saber: ‘Culturas e Tradições Religiosas’, ‘Escrituras Sagradas’, ‘Teologias’, ‘Ritos’ e ‘Ethos’]¹³². Os três eixos da proposta da BNCC sofreram alterações da primeira para a segunda versão. Na primeira versão constava:

Ser Humano, considerando as corporeidades, as alteridades, as identidades, as imanência-transcendência, os valores e os limites éticos, os direitos humanos, a dignidade;

Conhecimentos Religiosos, considerando os mitos, os ritos, os símbolos, as ideias de divindades, as crenças, os textos sagrados orais e escritos, as filosofias de vida, as ideologias e as doutrinas religiosas;

Práticas Religiosas e Não Religiosas, considerando suas manifestações nos diferentes espaços, os territórios sagrados e as territorialidades, as experiências religiosas e não religiosas, as lideranças religiosas, o ethos, as espiritualidades, as diversidades, a política, a ecologia.¹³³

¹³¹ GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO E RELIGIÃO – GPER. *Newsletter nº 535* – ano 12 – 12/05/2016. Disponível em: <http://www.gper.com.br/newsletter.php>. Acesso em: 12 mai 2016.

¹³² FONAPER, 2009. p.50-56.

¹³³ BRASIL, 2015, p. 285.

Na segunda versão, apareceram como segue:

Identities e diferenças: aborda o caráter subjetivo e singular do humano a partir do estudo da corporeidade, alteridade, dignidade, imanência-transcendência, religiosidade, subjetividade, territorialidade, relações interculturais e de bem-viver;

Conhecimentos dos fenômenos religiosos/não religiosos: contempla os aspectos que estruturam as culturas e tradições/movimentos religiosos, a partir do estudo dos mitos, ritos, símbolos, ideias de divindades, crenças, textos orais e escritos, doutrinas, literaturas, valores e princípios religiosos. Incluem-se ainda, as convicções, filosofias e perspectivas seculares de vida;

Ideias e Práticas religiosas/não religiosas: aborda as experiências e manifestações religiosas nos espaços e territórios; as práticas celebrativas, simbólicas, rituais, artísticas, espirituais; a atuação das lideranças religiosas; as instituições religiosas e suas relações com a cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero, entre outros.¹³⁴

O que observamos na proposta da segunda versão é uma redação de cunho mais sociológico, além de uma ampliação dos eixos. Por exemplo, na segunda versão temos o eixo ‘Conhecimento dos fenômenos religiosos e não religiosos’ em substituição ao eixo ‘conhecimento religioso’, além da inserção de conceitos como ‘territorialidade’, e ‘relações interculturais’. A ampliação dos eixos pode ser percebida também através da inserção de expressões como ‘valores e princípios religiosos’, ‘saúde’, ‘questões de gênero’, ‘ciência’ e ‘política’.

Tão importante quanto analisar o desenvolvimento das versões da BNCC é a análise dessas versões como os PCNER. Não obstante o problema conceitual que já mencionamos anteriormente, sem dúvida, há nesses eixos algumas inovações muito interessantes para o ER em relação à proposta do FONAPER. Destacamos a menção às ‘convicções, filosofias e perspectivas seculares de vida’, à ‘corporeidade’, à ‘atuação das lideranças religiosas’, às ‘instituições religiosas e suas relações com a cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero’. Todos esses temas, que parecem ter sido gestados durante os quase 20 anos que separam os PCNER da BNCC, subsidiam a epistemologia do ER e representam temas emergentes que já não podem ser ignorados.

Digno de nota é que, embora os PCNER já corroborassem a necessidade de incluir todos os estudantes e todas as estudantes no processo pedagógico do ER, foi

¹³⁴ BRASIL, 2016. p. 172-173.

apenas no documento da BNCC que se explicitou a necessidade do estudo de perspectivas e filosofias seculares. Para nós, é bastante claro que, se a situação da incultura religiosa pode ser “[...] considerada uma perda coletiva, uma verdadeira ruptura da memória [...]”¹³⁵, a resultar em uma ‘laicidade incompetente’, igualmente, a incultura irreligiosa também responde por tais processos. “Toda ignorância pode gerar medo, superstição, subserviência e fanatismo.”¹³⁶ – inclusive, a ignorância sobre leituras de mundo seculares – completaríamos. A inclusão dos sistemas de crença não religiosos entre os eixos temáticos, a nosso ver, robustece o caráter pedagógico e enaltece o ER enquanto *episteme* ao lado dos demais componentes curriculares da educação básica. Com esse cabedal, o ER prova-se relevante não somente porque lida com um objeto de estudo que diz respeito a todos e todas, mas também porque passa a incluir todas as subjetividades representadas na aula de ER. Em poucas palavras, se antes dizíamos que o estudo do fenômeno religioso era importante mesmo para ateus e agnósticos, agora dizemos que o estudo do fenômeno religioso passa a abarcar fenômenos que, ainda que não ligados diretamente ao ‘religioso’ enquanto categoria, cumprem, todavia, papel sociológico e psicológico análogo.

3.4 Reflexões do Grupo Focal sobre enfoques epistêmico-pedagógicos do Ensino Religioso

Com o intuito de facilitar o andamento do diálogo nas reuniões do grupo focal, trabalhamos com enfoques epistêmico-pedagógicos distintos, cada qual traduzido em uma questão que, dependendo da necessidade, foi aprofundada com outra(s) questão(ões) mais específicas. Não foram explorados todos os objetivos ligados ao ER na segunda versão da BNCC. Selecionamos apenas os objetivos ou temas que, em nosso entendimento, representavam desafios pedagógicos com consequências epistemológicas relevantes. Na análise que faremos a seguir, iremos, pois, explorar

¹³⁵ LAGES, José Antonio Correa. *Paralelos entre o Ensino Religioso no Brasil e o Ensino dos Fatos Religiosos na França*. Anais do V Congresso da ANPTECRE [Religião, Direitos Humanos e Laicidade – GT 0118], v. 05, 2015, p.5. Disponível em: <http://anptecre.pucpr.br/os-trabalhos-completos-e-resumos-aceitos-serao-publicados-nos-anais-online-do-evento-nesse-site/>. Acesso em: 08 fev 2016.

¹³⁶ LAGES, 2015, p.6.

esses pontos ‘sensíveis’ com o intuito de pontuar dificuldades e apontar encaminhamentos epistêmico-pedagógicos viáveis para nosso componente curricular. O objetivo dessa análise será o de examinar a existência de alguma interdição pedagógica que atente contra a inteligibilidade da epistemologia do ER.

3.4.1 Abordagem do ‘Conhecimento religioso’ e do ‘conhecimento não religioso’

(EFF2ER01) Analisar saberes, experiências e conhecimentos relacionados ao religioso e não religioso, enquanto substratos culturais da humanidade, a partir de pressupostos científicos, estéticos, éticos, filosóficos e linguísticos.¹³⁷

A ideia de um conhecimento não religioso em contraposição a um conhecimento religioso foi introduzida na área do ER através do documento da BNCC. Como mencionamos anteriormente, tais conceitos, se não contextualizados com a totalidade da redação da BNCC, podem induzir à compreensão de que deveríamos trabalhar sobre ‘o universo e todas as coisas’ na aula de ER.

Está claro, entretanto, que o conhecimento, por si só, não seja religioso e tampouco não religioso. Conhecimento é apenas conhecimento e, como tal, precisa ser tratado, isto é, como um patrimônio pertencente à humanidade. Somos nós quem, mais ou menos conscientemente, investimos os conhecimentos de sacralidade. O conhecimento, por sua vez, torna-se objeto do ER à medida em que passa a ser investido dessa sacralidade. Todavia, importa ressaltar que tal investimento não é exclusividade do religioso ou da religiosa. Como tentaremos mostrar mais adiante, esse é um processo universal. Apesar da dificuldade conceitual, a percepção desse processo é, em nosso entendimento, o avanço mais notável que a BNCC ofereceu em relação aos PCNER, uma vez que pôde incluir em sua epistemologia um espaço para céticos, agnósticos e ateus.

Entretanto, a dicotomia contida nos termos ‘religioso’ e ‘não religioso’ cria, já em sua concepção, dificuldades tanto para docentes como para as crianças que frequentam as aulas de ER. Ela reforça um antagonismo que, pelo menos a nível linguístico e psicológico, não existe. Fazendo uma leve ampliação semântica, podemos utilizar o

¹³⁷ BRASIL, 2016. p. 479.

termo ‘religioso’ ao lado do termo ‘conhecimento’, significando aquela porção do conhecimento humano que cumpre uma função ‘religiosa’ ou ‘análoga à religiosa’ para as pessoas, para as comunidades e para os grupos sociais a ela associados. Uma frase ouvida por alguém em um momento decisivo pode tornar-se ‘profética’ e ‘sagrada’. Até mesmo um dizer escrito em um *outdoor* pode tornar-se insofismável e sacralizado por alguém que, em sua leitura, encontre um sentido mais além das palavras. Assim como o dogma é sacralizado por grupos religiosos, da mesma forma, inúmeros outros dogmas são sacralizados por comunidades ceticistas, ateias e agnósticas.

Esse processo é natural e concorre no sentido da diversidade inerente à existência humana. A importância de refleti-lo na aula de ER, que é um espaço privilegiado para isso, reside no fato de que, quando uma leitura de mundo é ‘sacralizada’, ela passa a ter ou a reivindicar ingerência na sociedade a partir de um discurso que pressupõe aquilo que, com efeito, ‘importa’ para a vida humana. Em outras palavras, tal processo torna-se um fenômeno ou um fato social.

No Grupo Focal (GF), o diálogo em torno de como abordar a temática do ‘não religioso’ na aula de ER começou, espontânea e precisamente, pela tentativa de pacificar o objeto do qual estávamos falando.

[...] Ele faz quase que uma comparação do torcedor com o religioso. Pra quem é torcedor de fato – ele é lá do Inter – é uma ‘religião’. Esses professores faziam esse paralelo. [...]. Acho que nesse sentido se pode levar o religioso. Se a gente for pensar nas duas, o não religioso seria o ateísmo e o agnosticismo. Seria baseado nesses.¹³⁸

Completamos dizendo que o não religioso, conforme o documento da BNCC, compreende todas as filosofias seculares que em sua gênese expressaram oposição ou afastamento em relação ao universo simbólico das tradições religiosas. A constatação da necessidade de abordar o ‘não religioso’ provocou a primeira reação de perplexidade no GF. A ideia levantada foi de que, nos anos iniciais, a tendência é de que esse tema do ‘não religioso’ não seja levantado espontaneamente pelas crianças. Dessa constatação, surgiu indagação de que esse tema, talvez, não fosse adequado ao ensino fundamental.

¹³⁸ Transcrição das reuniões de GF. 2016, p.2.

No ensino fundamental, eu acho que nós temos uma dificuldade maior de identificar o não religioso, por conta de a criança não ter isso ainda especificamente definido. [...] Mas aqui não vejo como fazer essa separação, a menos que o professor tome a iniciativa de tocar nesses assuntos. Penso que no nível do ensino fundamental, e me corrijam as professoras que estão na sala de aula agora [...] de nos contarem em relação a isso. Pelo que eu já observei em outros momentos, essa questão do religioso e do não religioso, se a gente não tocar no assunto, eu acho que ele não vai brotar das crianças de 9, 10, 11 anos.¹³⁹

A partir daí, as posições defendidas no GF passaram a versar sobre quando introduzir o tema na aula de ER. A posição geral do GF destoou do previsto na segunda versão da BNCC. No documento, a menção ao tema do não religioso aparece desde o primeiro objetivo do primeiro ano do ensino fundamental. No GF, entretanto, foi proposto que

Talvez isso fosse melhor para o 6º, 7º, 8º e 9º anos. [...] Talvez até 7º, 8º e 9º anos. Para nós que temos o ensino médio no estado, nós poderíamos deixar isso mais especificamente para o 1º ano do ensino médio. E o ensino religioso mais na base do 'religioso' [...] para o fundamental.¹⁴⁰

Pode-se dizer que houve certa sintonia entre as colocações dos integrantes do GF. Seja nas falas, seja no silêncio que expressava consentimento, a ideia geral foi de que leituras de mundo 'não religiosas' deveriam ser apresentadas nos anos iniciais somente se o tema fosse evocado pelas próprias crianças. Ninguém defendeu o ato de impor esse tema nessa etapa.

Parto do princípio de que, mesmo que a família não professe nenhuma crença... A menos aquela situação, aquela historinha que nos foi contada sobre o ateu, do pai que teve o prazer de dizer para a criança, quando a criança perguntou, que Deus não existia. Nós não temos muitos pais com esse perfil. Até porque a religiosidade é muito presente na vida das famílias.¹⁴¹

Os demais participantes do GF não quiseram desenvolver mais o tema. Na reação daqueles que ouviam, transpareceu que as colocações acima foram ao encontro de um mesmo entendimento. Adultos psicossocialmente saudáveis não sentem prazer em destruir crenças infantis, ainda que não compartilhem delas. Pelo contrário, representações iconográficas como Papai Noel e Coelho da Páscoa são geralmente

¹³⁹ GF, 2016. p.1.

¹⁴⁰ GF, 2016. p.2.

¹⁴¹ GF, 2016. p.1.

estimuladas. Não obstante a imprecisão da analogia, vamos um pouco mais além ao afirmar que essa reflexão aponta não somente para pais ateus que se comprazem em escarnecer das representações religiosas diante das crianças, mas para toda e qualquer forma de construção de subjetividade embasada em diferenças demasiadamente destacadas em relação ao grupo social em que se vive.

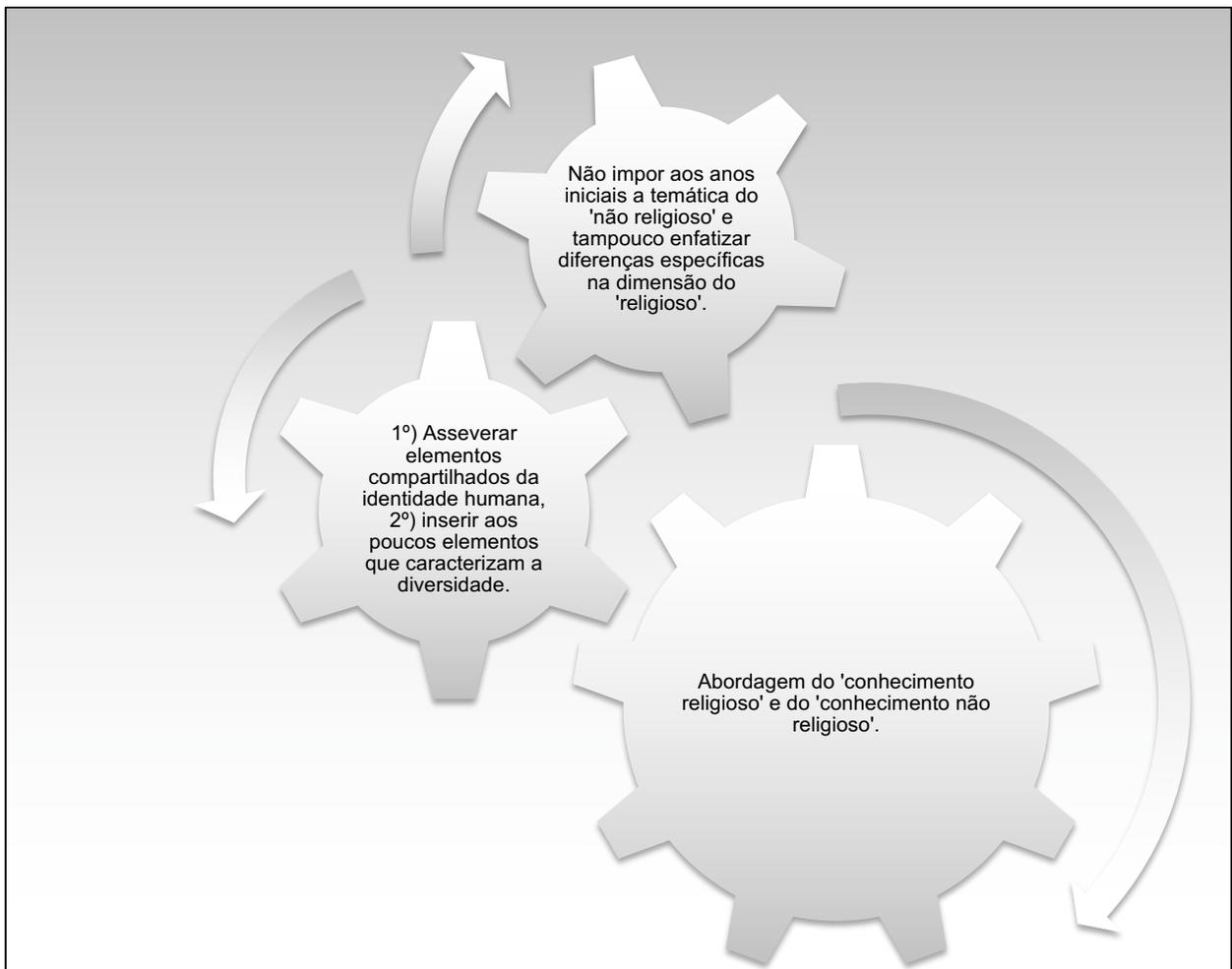
As crianças aproveitam muito bem as oportunidades que têm de encontrar elementos comuns que as identifiquem com as demais crianças e também com adolescentes e adultos. Tais elementos são fundamentais para a construção de sua personalidade. Quando as famílias incitam as crianças com afirmações radicais de identidade, fissuras maiores ou menores podem surgir nessa identidade em formação. Tais fissuras não são necessariamente ruins. Até certo ponto, são inevitáveis. O receio aqui é de que, em excesso, afirmações radicais de identidade possam induzir as crianças a focar exageradamente nas suas diferenças específicas em relação às outras crianças, em detrimento do necessário e equilibrado reconhecimento dos pontos que têm em comum.

É geralmente depois da infância que começamos a perceber como as nossas singularidades podem ter algum sentido vocacional e existencial. Lidar conscientemente com algumas diferenças individuais pode ser bom se a criança tiver elementos capazes de significar positivamente tais diferenças. Se isso não for possível, a fissura pode significar um processo tormentoso de construção da identidade, quiçá, redundando em uma personalidade insegura e pouco entrosada socialmente.

Independentemente de o tema do 'não religioso' ser ou não contemplado nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor e a professora de ER não poderão se esquivar diante da tarefa de trabalhar a diversidade de conhecimentos oriundos de diferentes denominações religiosas ou de ideários notadamente não religiosos quando estes forem evocados pelas próprias crianças. A intuição do GF parece ser de que deve haver um esforço consciente no sentido de reforçar os traços identitários comuns a todas as crianças, base essa sobre a qual as diferenças poderão ser construídas e valorizadas. Para o ER, em geral, e sobretudo para os anos iniciais, o caminho mais seguro estaria em: 1º) asseverar os elementos compartilhados da identidade humana e, depois, 2º) os elementos que caracterizam a diversidade humana. Desta forma, ainda que a criança

sinta que sua pertença religiosa ou não religiosa seja minoritária em termos de representação na aula de ER, seria possível manter uma economia psicológica embasada no sentimento de pertença à 'família humana'.

Além disso, a sensibilidade de não impor às crianças perspectivas não religiosas nos anos iniciais vai ao encontro de um dos pressupostos do EsP, o direito dos pais a que seus filhos recebam orientação moral de acordo com suas convicções. Tal sensibilidade pode representar uma alternativa em relação a lógica do EsP, além de demonstrar que o contato com a pluralidade não dispõe, necessariamente, as crianças contra uma orientação moral específica. Importa salientar que a reivindicação desse direito é legítima, haja vista que ele aponta para uma intuição bastante natural: crianças na faixa etária dos anos iniciais precisam de estímulos de confiança e de fortalecimento da identidade. Para essa faixa etária, uma pedagogia da perplexidade pode queimar certas etapas, induzindo a precocidades. Isso, evidentemente, é válido tanto para o caso da ênfase em diferenças religiosas quanto não religiosas.



**Diagrama 12: Abordagem do 'conhecimento religioso' e do 'conhecimento não religioso'.
Elaborado pelo próprio autor.**

3.4.2 Docentes de ER ensinando sobre uma tradição religiosa ou não religiosa diferente da sua própria.

Apesar desse tema não estar explícito na BNCC, decidimos abordá-lo por ele representar algo intrínseco à base bem como a qualquer proposta epistemológica de ER. Além disso, ensinar sobre tradições religiosas ou não religiosas diferentes daquela(s) esposada(s) pelo professor e pela professora constitui um desafio mesmo para docentes com formação sólida. É certo que a necessidade de formação precisa estar suprida antes de podermos ter qualquer pretensão pedagógica bem-sucedida neste tentame. Entretanto, a realidade do ER no estado do Rio Grande do Sul é dramaticamente

desfavorável nesse ponto. No excerto abaixo, deixamos as aspas para caracterizar a interlocução.

“[...] As escolas que eu conheço aqui na região, um professor para fechar a carga horária dele, ele quer ficar em uma escola só. Ele tem 20 horas. Ele vai dar lá as 1º horas da disciplina dele e vai pegar mais 10 de ER.”

“É, na verdade ele não pega 10 horas. Na verdade ele pega 15 horas, se for número ímpar, ele pega as 15 horas dele e para completar as 16, ele pega apenas uma hora-aula. Nós temos escolas estaduais onde têm mais professores de ER do que turmas (risos).”

“Eu conheço uma região que tem 54 escolas e mais de duzentos professores.”¹⁴²

Como dissemos noutra capítulo, há ainda, além da formação específica, a necessidade de um tempo de maturação para que docentes consigam esposar os princípios basilares da escola, de forma a transformá-los em valores próprios. O GF demonstrou que mesmo docentes com formação acadêmica específica podem ter dificuldades para abordar tradições religiosas diferentes das suas.

“Pra mim era muito desconfortável falar sobre o candomblé e a umbanda, porque eu sou evangélica batista, muito tradicional. Então esse confronto aí foi bem difícil. Eu fico tranquila hoje porque, o que eu faço: eu trago eles pra participar.”

“[...] Falar de uma tradição religiosa distante, o islamismo, o hinduísmo, que não estão tão no nosso contexto é mais tranquilo do que falar do candomblé e da umbanda, que também não é da minha prática, mas que ao mesmo tempo eu sei que a minha sala está cheia de umbandistas e do candomblé. Então, isso é mais desafiador. Porque, talvez, eu possa transparecer... Talvez os alunos possam ver que eu não estou tão confortável em falar dessas tradições religiosas, desses grupos religiosos. Entretanto, eu sei que a gente não consegue se tornar absolutamente isento àquilo que a gente professa, talvez nem seja esse o propósito, mas, de alguma forma, também é um conteúdo que merece todo o nosso respeito, é algo que... Eu acho que se a gente consegue fazer isso, os alunos também conseguem olhar pra gente com um pouco mais de olhar humano, de respeito para nós. [...] Eu acho que é muito também da metodologia que a gente usa pra abordar isso. Como tu disseste, vai pesquisar com os alunos, talvez não apresentar um conteúdo pronto, talvez mais com questionamentos e por aí se ganha os alunos pra...”¹⁴³ (grifos nossos).

Uma vez que esse desafio ficou caracterizado no GF, buscamos identificar quais pistas poderiam ajudar o professor e a professora de ER a superar tais dificuldades

¹⁴² GF, 2016. p. 8.

¹⁴³ GF, 2016. p. 9-10.

pedagogicamente. As primeiras pistas apareceram na narrativa de uma atividade proposta na aula de ER.

Eu trabalho a diversidade cultural e religiosa e a minha culminância é uma Feira das Religiões. Inclusive, o meu projeto de mestrado é sobre isso. E eu estou com [os alunos] do 6º ao 9º ano. [...] É difícil, assim, trabalhar algo que, talvez, não se crê. Mas tem uma coisa que tem me ajudado muito a passar por essas dificuldades é utilizar a experiência de cada um. Como agora, na semana passada, a gente estava estudando religiões afro e no bairro que eu trabalho tem muitos centros. Então, o que eu faço. Eu peço para os alunos. ‘Ó, quem é? Quem quer participar? Quem quer vir explicar?’ E eles participam. É um jeito que eu achei assim pra romper o preconceito. Eles vêm vestidos, se vestem, montam um terreiro dentro da sala de aula. E semana passada veio o pai de santo de um desses terreiros falar um pouco mais, porque pra mim, realmente é difícil. Eu posso falar aquilo que eu leio ali, né, aquilo que a literatura me fornece, mas além da literatura, tem aquela prática que o aluno tem, e eles se sentem valorizados. [...] Ai eu peço: – ‘Pode trazer a tua veste sagrada.’ – ‘Olha Sora, eu posso trazer aquela que ainda não foi cruzada.’ – Pode ser.’ E ele vem, se veste, apresentam e eles ficam muito felizes, porque eles se sentem muito valorizados. (grifos nossos).¹⁴⁴

Destacamos aqui o esforço de trazer alunos e alunas a tomar parte ativa no processo pedagógico. Nesse sentido, o ER possui alinhamento com uma pedagogia da pergunta, sem parar nela, indo na direção de uma pedagogia do empoderamento. Isso decorre do reconhecimento de que a figura docente é, quando sozinha, hipossuficiente diante da tarefa hercúlea de trabalhar a diversidade cultural e religiosa no ER. A constatação de que a dimensão do sentido por trás de um sentimento de pertença não pode ser alcançado desde fora revela uma chave epistemológica para o ER. Essa limitação impõe uma direção para a pedagogia do ER, na qual, mais do que em qualquer outro componente curricular, o ensino é compartilhado horizontalmente.

Para ilustrar essa característica epistemológica do ER, revisito aqui um artigo publicado em 2014, sobre os três momentos hermenêuticos de Raimon Panikkar.¹⁴⁵ Esses momentos são estágios pelos quais todos nós, crianças, jovens adultos, docentes, etc, atravessamos completa ou parcialmente. O primeiro momento é o da *hermenêutica morfológica*. Como o nome sugere, essa hermenêutica restringe-se geralmente à

¹⁴⁴ GF, 2016. p. 3-4.

¹⁴⁵ MELO, Arthur Felipe Moreira de. *Aportes da Hermenêutica Diatópica de Raimon Panikkar para uma linguagem do Ensino Religioso*. Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST. São Leopoldo: EST, 2014.

aparência ou forma externa daquilo que interpreta. Em se tratando da abordagem de tradições religiosas distintas, pode-se dizer que a hermenêutica morfológica corresponde às ideias que herdamos por meio de nossa própria tradição sobre tradições alheias. Ela corresponde às “[...] explicações ou decifrações feitas por, digamos, pais, professores, mais velhos, mais inteligentes, etc., para aqueles que ainda não tiveram acesso completo ao tesouro de significados de uma tradição em particular. Ela corresponde à leitura do texto”.¹⁴⁶ Nesse momento hermenêutico já existe, sem dúvida o interesse ‘pelo outro’, mas, geralmente, só enquanto esse ‘outro’ mostra-se como uma referência de distinção em relação à minha própria identidade. Por esse motivo, essa hermenêutica dificilmente se move para além dos estereótipos.

É neste momento hermenêutico que as crianças estagiam quando chegam à escola. Em si mesmo, este momento não é bom nem ruim. É apenas um momento e, como tal, a única coisa a ser evitada é que o ‘estágio’ seja transformado em ‘destino’, o que impediria alunos e alunas de entrarem em outros universos semânticos que possibilitem uma melhor compreensão da realidade a que estão expostos, bem como uma melhor compreensão de si mesmos. Por isso, é tarefa docente ajudar as crianças a não se demorarem demais dentro desse momento hermenêutico, evitando, assim, que, mais tarde, elas se fixem em processos radicais de afirmação identidade. Nesse sentido, o ER pode apresentar-se como um grande aliado da vida em sociedade.

O segundo momento hermenêutico de Panikkar é o da *hermenêutica diacrônica*.¹⁴⁷ Este segundo momento corresponde, mais do que simplesmente à leitura do texto, mas ao “[...] conhecimento do contexto necessário à compreensão do texto [...]”.¹⁴⁸ Nesse segundo momento existe uma consciência hermenêutica que entende ser preciso superar a distância temporal entre os símbolos religiosos de ontem e de hoje. “O movimento aqui é do presente ao passado, de forma a incorporá-lo, absorvê-lo ou deletá-

¹⁴⁶ “[...] explanation or deciphering done by, say, parents, teachers, elders, the more intelligent, etc., for those who have not yet had full access to the treasure house of meaning in a particular culture. It is the reading of the text.” PANIKKAR, 1979, p.8.

¹⁴⁷ PANIKKAR, 1979, p.8.

¹⁴⁸ “[...] knowledge of the context necessary in order to understand a text [...]”. PANIKKAR, 1979, p.8.

lo”.¹⁴⁹ Há o interesse noutras tradições religiosas por se entender que é preciso conhecer para respeitar. Por isso, esse exercício hermenêutico considera que, para além dos estereótipos religiosos, é preciso olhar para a linguagem e a simbologia religiosa, seja da própria tradição, seja das tradições alheias, em seu desenvolvimento histórico. Seu método é fundamentalmente dialético.

Esse esforço em conhecer ‘o outro’ não deve induzir o professor e a professora de ER a pensar que seja possível apresentar à turma de ER a diversidade religiosa de forma puramente vertical. A limitação desse segundo momento hermenêutico é igual à limitação de qualquer abordagem dialética: não se consegue ir além dos próprios pressupostos. No caso do ER, o risco é de desconsiderar que as várias tradições religiosas representadas pelas crianças possam estar fundamentadas em preceitos radicalmente diferentes daqueles da tradição do professor ou da professora. Neste ‘momento’ ainda não é possível perceber que aquilo que a mim é razoável, só o é dentro do horizonte de inteligibilidade da minha própria tradição. Cada cultura, cada tradição religiosa, em função de sua própria história, aprendeu a valorizar aspectos diferentes da realidade, e por isso mesmo, aprofundou-se, especializou-se, por assim dizer, nesses diferentes aspectos.

Por isso, Panikkar fala em um terceiro momento, o da *hermenêutica diatópica*. O nome justifica-se pelo fato de que:

[...] a distância a ser superada não é apenas temporal [como na hermenêutica diacrônica], dentro de uma ampla tradição, mas é uma fenda existente entre dois *topoi* (lugares) humanos de compreensão e auto-compreensão, entre duas – ou mais – culturas que não desenvolveram seus padrões de inteligibilidade ou seus axiomas básicos a partir tradições históricas compartilhadas ou através de influência mútua. [tradução nossa].¹⁵⁰

No GF, o mais interessante na narrativa da atividade da ‘Feira das Religiões’ foi que, de alguma forma, a sala de aula foi transformada em um *topoi*, isto é, em um lugar

¹⁴⁹ “The movement here is from present to past in order to incorporate, subsume or delete it.” PANIKKAR, 1979, p.9.

¹⁵⁰ “[...] the distance to be overcome is not merely temporal, within one broad tradition, but the gap existing between two human *topoi*, ‘places’ of understanding and self-understanding, between two – or more – cultures that have not developed their patterns of intelligibility or their basic assumptions out of a common historical tradition or through mutual influence.” PANIKKAR, 1979, p.9.

de compreensão. “Eles vêm vestidos, se vestem, montam um terreiro dentro da sala de aula. [...] E vai ter a mesa dos ateus.” Nessa perspectiva, procura-se ver o outro como uma fonte singular e legítima de compreensão e auto-compreensão, isto é, a hermenêutica diatópica aceita ‘o outro’ mesmo quando o seu horizonte mais básico de inteligibilidade, além de diferir do meu, não é compreensível de imediato para mim. Pois, como diz Panikkar, “cruzar as fronteiras da própria cultura sem perceber que a outra cultura possa ter uma abordagem da realidade radicalmente diferente não é mais admissível hoje em dia.”¹⁵¹ O espírito deste momento hermenêutico pode ser traduzido no seguinte axioma: que o interpretado reconheça a si mesmo na interpretação.¹⁵²

Parafraseando Panikkar, nesse momento hermenêutico, vai-se além do conhecimento dos vários contextos, em direção a um ‘horizonte humano último’.¹⁵³ Poderíamos dizer que não é apenas o contexto mas a própria identidade do outro que é levada em conta. A linguagem nesse momento, bem além da postura dialética, expressa-se através de uma atitude dialógica na qual se “[...] considera o outro [como] uma fonte igualmente original de compreensão.”¹⁵⁴ Por sua natureza, neste ‘momento’ utiliza-se uma linguagem não coerciva. Não implica na ingênua tentativa dos interlocutores de ocultar sua identidade religiosa, pois aí já se reconhece que ouvir ou dar espaço ao outro não significa anular a si mesmo. Também não é, em hipótese alguma, uma linguagem instrumental, pois o ‘outro’, juntamente com o conteúdo semântico expressado linguisticamente, são as prioridades do processo comunicativo. É uma linguagem interessada no universo simbólico do outro, partindo do reconhecimento de que esse universo simbólico só se torna acessível a partir de um relacionamento profundo e simpático entre os pares dialogais. Em síntese, esse é o ‘momento’ em que, com uma consciência já mais amadurecida, entendemos que, somente pelo contato com o ‘diferente’, a própria identidade pode manter-se ricamente viva, pulsante.

Por isso dizemos que a tarefa de apresentar a diversidade cultural e religiosa seja

¹⁵¹ “To cross the boundaries of one’s own culture without realizing that another culture may have a radically different approach to reality is today no longer admissible.” PANIKKAR, 1979, p.9.

¹⁵² Esse é o axioma que Panikkar chama de ‘regra de ouro da hermenêutica’.

¹⁵³ PANIKKAR, 1979, p. 9.

¹⁵⁴ “Diatopical hermeneutics is not objectifiable, because it considers the other an equally original source of understanding.” PANIKKAR, 1979, p. 9.

hercúlea e que a hipossuficiência docente no ER seja um dado da realidade. Nenhum professor ou professora estará totalmente à altura dessa tarefa.

Como seria para o professor falar sobre determinados assuntos, se ele tem uma outra convicção religiosa. [...] Quando você trabalha com o ER, existe, realmente, essa questão entre você, a religiosa, e a professora de ER, onde tem que ter a maturidade do professor de dizer: 'Eu tenho que passar pra eles a questão da alteridade, do respeito à todas as confissões, a todos o credos e experiências [...] Então, se eu consigo abordar de forma que mostre o meu respeito... Até é bom que eles saibam que eu não tenho conhecimento abrangente, tão grande, mas que eu tenho respeito para... Então, no momento que eu faço isso, isso gera neles, em contrapartida, o respeito pelas outras religiões e pela deles mesmos.

Em poucas palavras, a primeira pista de como compensar a hipossuficiência docente diante da apresentação de tradições diferentes da sua foi identificada como a necessidade de trazer os estudantes e as estudantes para tomar parte ativa no processo de ensino, criando um *topoi* de compreensão. A segunda pista apareceu em outra fala do GF.

Aí eu disse pra eles: 'Vocês vão trabalhar com a professora de literatura.' Passei o trabalho pra eles. 'Vocês vão pesquisar primeiro o que é sincretismo religioso.' Aí levei eles para o laboratório de informática para trabalhar de dois a dois. Aí depois eu pedi pra eles procurarem no Brasil. Depois eu pedi para eles procurarem na obra *Pagador de promessas*. [...]¹⁵⁵

Trazer os alunos e as alunas para tomarem parte ativa no processo de ensino pode ser uma boa estratégia pedagógica, mas só funciona quando há representação discente da denominação religiosa ou filosofia em questão. Todavia, quando não há representação, a tarefa docente ainda pode ser repartida com a turma através de trabalhos de pesquisa. Todavia, a postura docente deve ser flexível, pois, mesmo em situações comuns ao ambiente escolar, como a de realizar uma pesquisa em livros ou na internet, pode haver questões de equacionamento moral envolvidas.

A gente participou de um encontro lá em Osório e a professora estava falando que ela fez um trabalho de pedir os assuntos para que cada aluno pesquisasse determinada religião e teve uma que deixou de ir pra escola, porque tinha caído... O assunto que ela iria pesquisar era justamente a umbanda, e a mãe dela disse que ela não iria pesquisar sobre o demônio. E aí a menina não estava indo para a escola. A professora, depois, descobriu porque e tal e ela [...] chegou e perguntou e a menina disse: 'Não, a minha mãe disse que eu não ia mais fazer

¹⁵⁵ GF, 2016. p. 4.

aula de ER porque eu não iria pesquisar sobre o demônio.’ E aí ela não teve argumento. Ela disse: ‘Então, tudo bem. Vai pesquisar sobre [...] a religião que você quer. Faça a pesquisa sobre a sua própria religião.’ Era uma pessoa da religião evangélica, bem tradicional, bem fechada e que, para casa, essa menina estava criando um problema em casa porque ela tinha uma obrigação de fazer um trabalho e, ao mesmo tempo ela estava [...] em conflito com a ideia que a mãe passava sobre o que ela tinha que pesquisar. Então a professora teve o bom senso de dizer: ‘Então, você não pesquisa mais sobre isso e vai pesquisar sobre a tua própria religião.’¹⁵⁶

Houve uma reação muito interessante no GF, que apontou para um caminho mais seguro na hora de começar a trabalhar com a diversidade das tradições no ER.

Eu acho que... uma metodologia que eu costumo usar no início do ano pra quebrar o gelo, quando a gente inicia com a turma antes de entrar nas tradições – geralmente eu peço para eles fazerem uma pesquisa sobre a sua religião e, por exemplo, uma religião próxima e uma religião distante. Eu não imponho. Eu não faço nenhuma imposição que ele deva estudar essa ou aquela... Ele se sente, de alguma forma, livre para fazer isso, mas a minha ênfase, depois que ele fez o trabalho, é sobre os pontos convergentes que ele vai encontrar entre aquelas tradições religiosas. Volta e meia, eu me canso de ouvir um aluno falar: ‘Mas eu não sabia. Vejam bem, consegui fazer uma relação com a minha própria tradição religiosa, com a minha própria igreja.’¹⁵⁷

Também ficou claro no GF que o recurso da pesquisa, em si mesma, não seja suficiente para garantir que o aluno e a aluno tirem algum proveito disso. A avaliação posterior é tão importante como a própria pesquisa, quiçá até mais importante, pois é aí que as questões nevrálgicas aparecem.

Então, o professor tem que saber lidar com essas situações. Sabendo que o que ele está falando ali, ou o que os outros colegas estão falando sobre a religião dele, ele vai chegar em casa e vai comentar e o pai vai dizer: ‘Ó, não é bem assim não. Tudo errado, o certo é a nossa’. E cria no aluno aquele problema. Então, eu acho que além do trabalhar as religiões, deveria haver depois essas buscas e aí a metodologia, [...] voltar e saber o que os alunos aproveitaram disso. Como é que tá a relação deles com aquela determinada religião, ou com as religiões que eles tiveram conhecimento nos últimos dias, no último mês, ou seja lá como for, quanto tempo dure aquele tema, aquele assunto ali trabalhado.¹⁵⁸

Uma terceira estratégia para esse desafio docente estaria no uso de materiais didáticos (livros, textos base, vídeos, etc.). No caso de tradições territorialmente distantes, é difícil que haja representação estudantil na turma de ER apta a compartilhar

¹⁵⁶ GF, 2016. p. 21.

¹⁵⁷ GF, 2016. p. 22.

¹⁵⁸ GF, 2016. p. 22.

a tarefa de apresentar aquela tradição. Às vezes, não é sequer possível conseguir algum representante externo para fazê-lo. Todavia, o uso de materiais didáticos foi um dos pontos em que os participantes do GF mostraram-se mais reticentes. A percepção geral é de que os materiais didáticos disponíveis para o ER são, na sua maioria, inadequados e que o uso desses materiais deveria ser bem pontual.

Mas a parte didática, no nosso município, todas as disciplinas têm lá três opções. Os professores escolhem três opções. Vem um livro do governo... Aquele monte de livro. Nós não temos nada. Eu tenho, eu comprei de várias editoras [...] só que eu não consigo trabalhar aquilo ali. Primeiro, que um período passa voando. E o que está ali é fora da realidade. [...] ¹⁵⁹

Eu acho que [...] aos poucos a gente vai garimpando alguns materiais com os quais a gente se identifica, ao longo dos anos de trabalho. [...] Não a ponto de pegar assim... Mas enfim, a gente vai juntando alguns materiais. Eu sempre me preocupo, assim, quando eu olho para o material, que seja um texto pela internet, também a identidade de quem o escreveu, porque acho que também é importante a gente olhar isso. Que tem visões e visões [...] dependendo de qual o texto você pega... sobre islamismo, você vai pegar um texto totalmente tendencioso e, assim, sobre o cristianismo também. O que mais facilmente a gente encontra nesses livros didáticos é uma visão cristã sobre as outras tradições religiosas. E isso é uma coisa muito complicada. ¹⁶⁰

Como não podemos falar em um único modelo de ER, tampouco podemos falar em livros para o ER, senão em livros para diferentes ERs. Nos seus vários desdobramentos históricos, o ER foi suprido através da confecção de materiais que, de alguma forma, reproduziam a compreensão que se tinha desse componente naquele determinado momento.

No momento que você pega um determinado texto, ou uma determinada bibliografia para você trabalhar, você tem que ter a época em que ele foi escrito e em que ER ele está alicerçado. Você sabe, se for num ER confessional, então vai ser difícil você pegar. Por exemplo, A gente pegou vários livros que algumas editoras têm e que você abre a primeira página e você vê, é taxativo, é cristã. Então, ela não vai ter uma visão de todas as religiões que estão dentro do Brasil de uma forma tão aberta. Ela pode até mencionar, mas não vai dar de uma forma tão aberta. Então, tem que tomar cuidado na hora de escolher o livro, a fonte de pesquisa. ¹⁶¹

¹⁵⁹ GF, 2016. p.16-17.

¹⁶⁰ GF, 2016. p.18.

¹⁶¹ GF, 2016. p.16.

Outra forma de trabalhar a questão da diversidade foi levantada no GF. Como as demais estratégias pedagógicas, esta pode ser uma boa pista para contornar a inerente limitação docente. Ao invés de isolar uma tradição religiosa ou filosófica com o intuito de abordá-la em sua generalidade, parece haver bons resultados quando se parte de um tema específico, procurando nas tradições aquilo que elas apresentam sobre esse tema.¹⁶²

Porque se você pega a religião como um todo, é muita coisa. Nem a gente mesmo domina a nossa própria religião. Então, se você pega determinados pontos... Nós fizemos um seminário lá [...] que foi sobre o amor nas diversas religiões [...]. E, lógico, no final todos eles chegaram à mesma conclusão, que todas as religiões pregam o amor ao outro. Todas elas. Isso é interessante. Então, se você pega um ponto, e aí é interessante você trabalhar o ER tendo esses pontos em todas as religiões. Então, a gente vai pesquisar. Quando eu fiz um trabalho de pesquisa com os meus alunos, eu fiz sobre a morte, a vida além da morte, e todos eles pesquisaram especificamente sobre a vida além da morte. Como é que as diversas religiões viam. E depois se fez a volta para saber como é que eles tinham se sentido após esse trabalho.¹⁶³

A introdução das diversas tradições pode também ser feita depois que alguns conceitos já foram explorados. Essa ideia parece ser especialmente importante quando o ER passa a ser trabalhado como um componente curricular em separado.

Eu começo a trabalhar, eu vou trabalhar as religiões lá no segundo trimestre, porque eu começo primeiro com conceitos. Qual é a tua religião? Conta uma história da tua religião, qualquer história. Eles vão lá pesquisar com a família e coisa e tal. Aí, depois, eu entro em conceitos. O que é Transcendente? [...] Os símbolos. Todas elas têm símbolos, todas elas têm objetos sagrados. Então, ali que eu vou, até chegar lá na religião. Quando eu chego lá eles já estão mais 'curtidinhos', mas mesmo assim, principalmente os evangélicos, que é o público mais resistente, eu já fui levada para a secretaria da educação, eu já fui denunciada lá.¹⁶⁴

¹⁶² Essa ideia guarda relação com o conceito de 'equivalentes homeomórficos' presente na perspectiva intercultural de Raimon Panikkar. *Los equivalentes homeomórficos son 'equivalencias funcionales' o correspondencias profundas que se pueden establecer entre palabras-conceptos pertenecientes a religiones o culturas distintas, yendo más allá de la simple analogía. Es lo que Raimon Panikkar llama 'analogía funcional de tercer grado', donde ni la significación ni la función son las mismas, pero sí semejantes. P.e. Dios y Brahman, o el Cristo de los cristianos y el Ishvara del hinduismo. "Entendemos por homeomorfismo la función 'topológica' o análoga correspondiente (un equivalente funcional) dentro de otro sistema"* [PANIKKAR, Raimon. El sitio oficial. Glosario. Equivalentes Homeomórficos. Disponible em: <http://www.raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-equivalentes.html>. Acesso em: 03 mar 2015.]

¹⁶³ GF, 2016. p.23.

¹⁶⁴ GF, 2016. p.23-24.

Ainda dentro do mesmo enfoque epistêmico-pedagógico, foi levantada a questão da necessidade de transparência da parte de professores e professoras sobre as suas identidades religiosas ou não religiosas. Será necessário que docentes escondam sua identidade religiosa ou irreligiosa para que, com isso, consigam alcançar o objetivo de trabalhar com seus alunos diferentes denominações religiosas e tradições filosóficas?

A outra é a questão da identidade. Ele fala em diálogo inter-religioso. A gente conhece um caso de uma professora que meio que batia no peito e dizia [...] 'Eu dou aula de ER a dois anos e até hoje eles não descobriram que eu sou espírita.'¹⁶⁵

No GF, advogou-se no sentido de que, embora a transparência da identidade docente seja algo importante ainda hoje em dia, ela não é mais tão importante como no passado, quando outro modelo de ER era praticado.

Nós tivemos alguns momentos no ER e um deles foi o momento que antecede essa época de diversas culturas e trabalho inter-religioso. Nós vivemos uma época de identidade, em que a identidade era importante. A identidade era tão importante que a gente tinha credencial dos bispos. Eu, professor católico, poderia lecionar ER na escola pública. A professora evangélico-luterana podia lecionar porque tinha lá a sua carteirinha, a sua credencial, né, fez cursos para isso. É de uma época em que a gente tratava de uma equipe interconfessional. Nós tínhamos uma equipe interconfessional que, vamos dizer assim, credenciava as denominações, as religiões, junto à Secretaria de Estado da Educação, para que os professores que professassem essas crenças pudessem dar aula de ER na escola pública, como concursados, como efetivos [...] Mas aqui nós temos uma postura de identidade que deveria ser muito forte.¹⁶⁶

A ideia trazida pelo GF é de que o professor e a professora de ER não devem se esconder em um anonimato. Docentes não devem ocultar sua identidade religiosa ou irreligiosa. Essa percepção mostra sintonia com aquilo que discutimos anteriormente. A compreensão de que todo o discurso parte de algum lugar, de algum *topoi*, só pode ser alcançada quando existir a clareza sobre quem são os interlocutores envolvidos no diálogo, sem que ninguém procure se ocultar em uma suposta neutralidade. O professor e a professora de ER devem atentar para que essa 'neutralidade' não soe como o 'canto da sereia', pois a prerrogativa de alguém que se diz 'neutro' traz consigo a ilusão de que

¹⁶⁵ GF, 2016. p.11-12.

¹⁶⁶ GF, 2016. p.12.

se possa reivindicar a posse de uma razão. Esse raciocínio funciona bem em uma relação dialética, mas não em uma relação dialógica, qual aquela existente no ER.

Ele tem que ter essa clareza e os alunos têm que ter essa clareza de saber com quem eles convivem. Até porque, se nós ainda educamos pelo exemplo, e eu parto desse princípio que nós educamos pelo exemplo. Se somos bons exemplos de diálogo, de respeito, de alteridade com o aluno e o professor que pensa diferente dentro da escola, eu automaticamente manifesto a minha identidade. E manifestando a minha identidade, bem, eu vou dizer: 'Olha, este cara é desta ou daquela denominação ali e ele é um cara joia porque ele respeita os diferentes. Ele não é proselitista, ele não briga com as pessoas por causa de diferenças religiosas, mas ele tem a identidade. Então, no meu entender, a identidade é sempre importante. O que ela não pode é sobrepor-se ao conjunto da diversidade. Mas a identidade é importante.

Diante da riqueza de detalhes e de exemplos trazidos pelos GF, não seria razoável desconstituir a proposta epistemológica de um ER plural alegando que docentes sejam hipossuficientes diante da tarefa de apresentar à turma tradições religiosas e não religiosas diferentes da sua. Embora a dimensão de profundidade das tradições religiosas e não religiosas só possa ser conhecida desde dentro, isso não significa, necessariamente, inaptidão docente. Afinal, poderíamos concluir que um professor ou uma professora de física estariam impossibilitados de exercer essa docência só porque não conseguem explicar para a turma a Teoria da Relatividade Geral de Einstein?

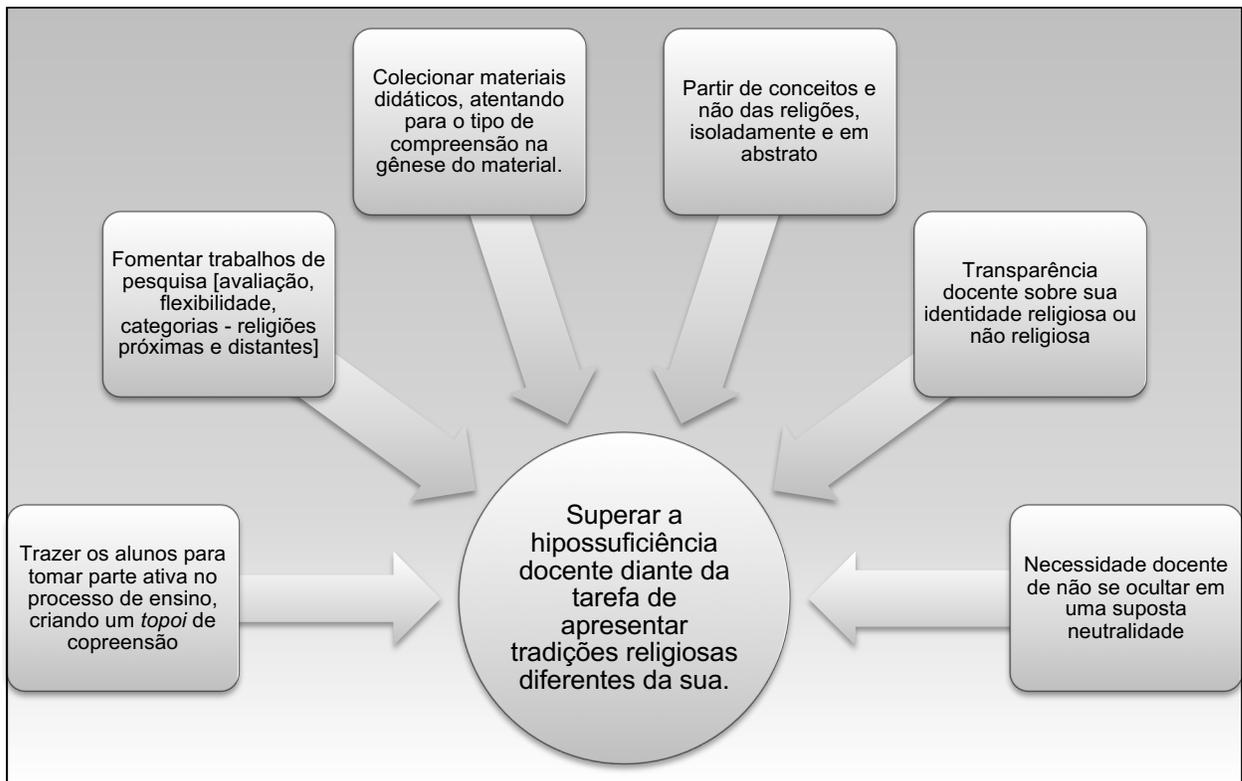


Diagrama 13: Possibilidade de superação da hipossuficiência docente.

Elaborado pelo próprio autor.

3.4.3 Desafios do ER nos anos iniciais.

O ER nos anos iniciais do ensino fundamental pode ser um desafio ainda maior que nos anos finais. A pouca quantidade de dados sobre esse enfoque epistêmico pedagógico levantados no GF corroborou essa ideia. A primeira dificuldade está em atender o princípio da facultatividade. Esse princípio é 'praticamente impraticável' nessa etapa, uma vez que a turma costuma ser atendida por um mesmo professor ou uma mesma professora. O professor e a professora, de forma polivalente, precisam organizar os tempos e os espaços curriculares, quase em sua totalidade. Além disso, separar alunos por distinção de credo nessa faixa etária é muito indesejável. Tanto pior seria ainda dispensar crianças que porventura não tenham aderido à aula de ER em períodos dentro dos horários normais.

O problema dos temas do ER nos anos iniciais também não é trivial. Muito já se discutiu sobre a proposição de uma licenciatura específica para o ER. Entretanto, pouco se discute sobre a formação docente para o ER nos anos iniciais.

Porque eu tenho recebido alunos do sexto ano que, literalmente, foi feito um estrago na vida deles pelas bases que eles tiveram com outros professores. Então eles vêm aí: 'Ah, mas o ER... Eu achava que era assim [...]'.¹⁶⁷

Uma primeira possibilidade de atenuar essa dificuldade estaria na oferta de aportes epistêmico-pedagógicos para docentes de anos iniciais do ensino fundamental, fomentados pelos sistemas de ensino, dentro da própria instituição escolar. Nesse cenário, docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio oferecem apoio epistêmico-pedagógico a docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

O GF mostrou, entretanto, que no caso do ER, não obstante a relevância desse apoio, ele pode não ser suficiente. A docência do ER nos anos iniciais impõe dificuldades tais, que o apoio institucional não garante, necessariamente, que os objetivos desejados sejam logrados.

Na minha escola, por exemplo, toda a vez que eu tentei falar alguma coisa... 'Nós vamos trabalhar só valores. Nós não queremos nos incomodar com os pais.' Era sempre assim, sabe... Já cortavam assim...¹⁶⁸

O exemplo acima evidencia que, quando o ER é socialmente ininteligível, a economia psicológica dos professores e das professoras, compreensivelmente, tende a atuar no sentido da diluição dos objetivos desse componente curricular. Nesse sentido, não é exagero afirmar que a tarefa docente, para quem espose uma epistemologia moderna de ER, não se restrinja à práxis docente, mas à construção de um significado social para esse componente curricular. Como vimos anteriormente, professores e professoras de ER não passam ilesos por esse processo. O GF trouxe casos de incompreensão do trabalho docente por famílias da comunidade escolar tipificadas, por exemplo, em denúncias na secretaria de educação, agressão verbal e até mesmo agressão física.

Outra alternativa ao problema da abordagem de temas do ER nos anos iniciais do ensino fundamental está na realização de projetos coordenados por um professor ou uma professora diferente daquele ou daquela que acompanha as crianças na maior parte do tempo. O GF trouxe o exemplo de Sapucaia do Sul. Nesse município, professores e

¹⁶⁷ GF, 2016. p. 25.

¹⁶⁸ GF, 2016. p. 25.

professoras têm um dia ou um turno específico para planejamento em que não precisam sair de casa. Durante o período de planejamento, outro professor ou outra professora assume a turma e trabalha um componente curricular chamado '*Criança, natureza e sociedade*', no qual os temas específicos do ER são incluídos. Por sua vez, para a realização desse trabalho, o professor ou a professora que assume o projeto pode buscar orientação em docentes de ER dos anos finais do ensino fundamental.

Na verdade, assim, elas me pedem, numa das minhas escolas elas me pedem ajuda, como agora, eu vou ter uma feira [das religiões] em novembro e elas vão participar da feira. Elas vão trabalhar o mesmo tema que eu estou trabalhando. [...] O tema é 'Semente da Paz', o tema da feira. Então, o que eu pedi para elas? Que elas venham me pedir auxílio. Eu pedi para elas trabalhar o que são os frutos do bem, vamos supor, e fazer um trabalho que é plantando flores para a gente ornamentar a feira. A feira vai começar com isso. As crianças delas vão entrar levando as flores [...] que elas estão plantando agora. Estão plantando porque é em novembro e já tem que ter flores nascidas. Então elas vão entrar, levando essas flores para ornamentar cada uma das mesas. [...] Isso já está sendo trabalhado na escola o tempo todo, desde agora.

Exemplos como esse reforçam o sentimento de que o estabelecimento de um ER em moldes condizentes com a modernidade não é tarefa para uma docência heroica solitária. É um trabalho que precisa ser construído e significado coletivamente, pois vai muito além da sala de aula. Essa tarefa inclui, por assim dizer, uma mudança de paradigma, cuja questão de fundo reside no fato de se garantir ou não às famílias o direito de decidir quais realidades a escola pode abordar e problematizar.

Essa questão abre um leque de inúmeras outras questões que uma pesquisa com pretensões de lucidez não pode evitar. Até que ponto pode ou deve a família ter ingerência sobre a instituição escolar? Porventura, nós mesmos nunca simpatizamos com a crítica de que a escola, por vezes, concorre na desfiguração de certos valores que mereceriam ser incentivados? Em que medida o sujeito deve se adaptar ao estado, às suas institucionalidades e à escola? Em que medida o estado, as suas institucionalidades e a escola devem se adaptar aos sujeitos? Todas essas questões, difíceis de ponderar, induzem frequentemente a graves simplificações que polarizam passionalmente o universo político em torno do tema do religioso. Não há respostas, senão apostas sobre o que é melhor para o futuro da humanidade. Quando tentamos olhar um pouco mais de longe, vemos que a questão do respeito à diversidade religiosa é um imperativo para uma sociedade pacífica.

Poderíamos, então, ser mais específicos e perguntarmos se é aceitável, por exemplo, que famílias evangélicas proibam seus filhos e filhas de estudarem tradições de origem africana ou espiritista. Se considerássemos unicamente os princípios epistemológicos que dão inteligibilidade ao ER, poderíamos dizer que não faz sentido anuir com a reprodução daquilo que, precisamente, o ER procura evitar. Se considerássemos apenas os dispositivos legais envolvidos, a resposta seria ainda mais simples: obviamente que isso é aceitável, visto que a matrícula no ER, segundo a Constituição Federal, é facultativa. No primeiro caso estaríamos enfiando 'goela abaixo' a diversidade. No último caso, estaríamos simplesmente desistindo daquelas famílias que não tiveram a oportunidade de significar positivamente a práxis plural do ER e que são, precisamente, as mais necessitadas de um ER nesses moldes.

Por isso, começando por nós acadêmicos, é necessário evitar a tentação das simplificações e das polarizações. Se está correto o diagnóstico de que este seja um momento de transição paradigmática para o ER, então, a resposta só pode ser: sim, é aceitável que as famílias imponham esse tipo de restrição. Não somente porque isso está garantido por um dispositivo legal, mas porque a gênese desse tipo de proibição encontra-se na dimensão da moralidade, pressupondo um juízo moral de todos os envolvidos. Além disso, o fundamentalismo que se sujeita à demora no momento da hermenêutica morfológica parece reforçar-se diante de qualquer ideário liberal. Nesse sentido, é necessário abandonar o idealismo sobre o que o ER deveria ser, para enxergar o fundamentalismo como um dado da realidade que precisa ser compreendido, acolhido e trabalhado. O principal objetivo do ER, qual seja o de sensibilizar para a necessidade do respeito à diversidade cultural e religiosa, torna-se mais factível quando docentes sujeitam-se à negociação com as famílias, partindo da compreensão de que o tema do religioso adentra o universo moral.

A boa práxis do ER nos anos finais do ensino fundamental depende de um bom encaminhamento nos anos iniciais. Se nossa compreensão é satisfatória, então, esse encaminhamento não deve representar uma fuga docente em relação à temática do religioso e do não religioso, assim como tampouco deve significar um antagonismo em relação às famílias da comunidade escolar. O fato de docentes de anos iniciais inclinarem-se a um comportamento evasivo em relação aos temas do ER pode indicar

dois problemas possivelmente interligados: 1) A formação não foi suficiente para sensibilizar e preparar o professor e a professora para lidar com a complexidade da questão; 2) Esse profissional pode estar carecendo de um apoio institucional, no qual o ER seja pensado sistemicamente.

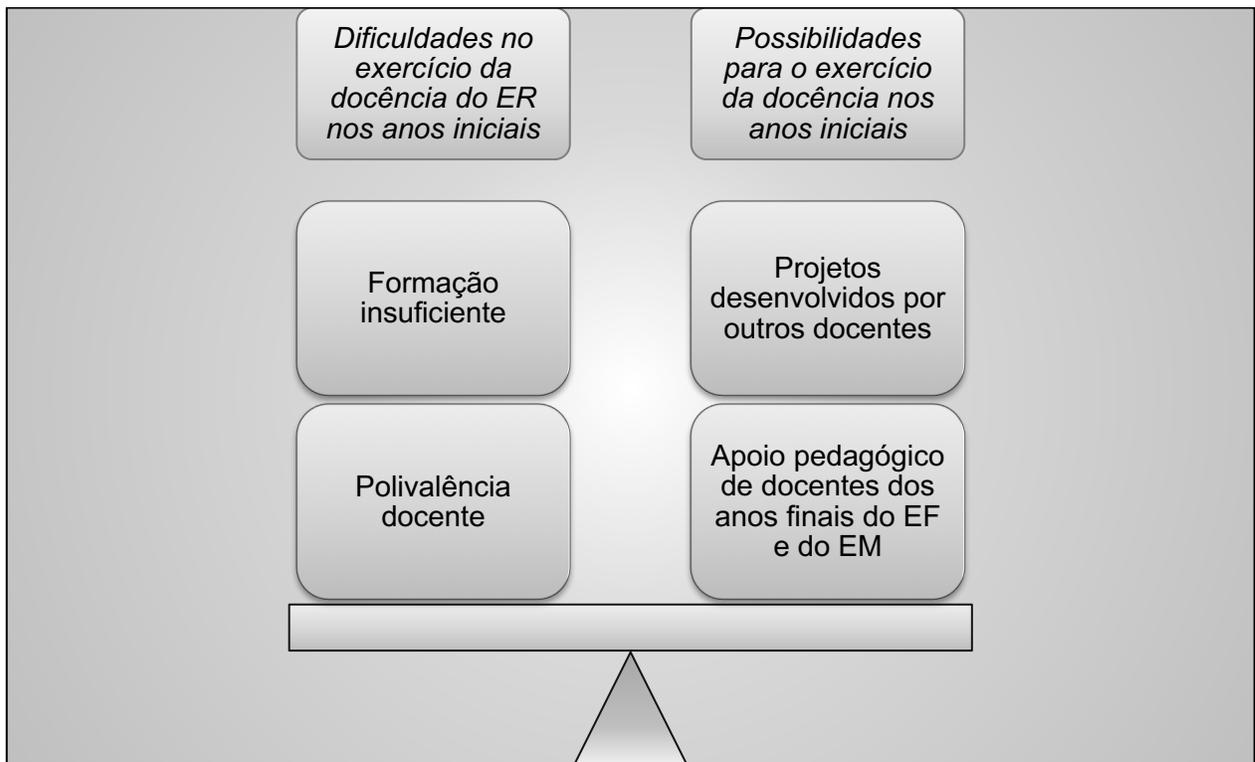


Diagrama 14: Dificuldades e possibilidades para o exercício docente nos anos iniciais do ensino fundamental
Elaborado pelo próprio autor.

3.4.4 Questões de gênero no ER.

(EF09ER12) Elaborar questionamentos referentes à existência humana e às situações limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, **de gênero e sexualidade**, dentre outras.¹⁶⁹ (grifos nossos).

Nenhuma temática parece ser tão espinhosa para a escola quanto as chamadas 'questões de gênero'. Essa dificuldade, reproduzida também na esfera pública, tem gerado as mais acirradas polarizações políticas. Podemos lembrar, por exemplo, da

¹⁶⁹ BRASIL, 2016. p.485.

‘queda de braço’ ocorrida na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), cujo resultado foi a exclusão da temática do documento,¹⁷⁰ ou ainda da fricção desencadeada pelo Programa Escola Sem Partido, cujo ideário dissemina-se do nível nacional ao municipal, assentado na deliberada proposição da exclusão das questões de gênero do currículo escolar.

Resolvemos transformar essa temática em um enfoque epistêmico-pedagógico para o GF, justamente, por reconhecer que uma fatia expressiva da sociedade acredita que sua abordagem na escola seja não apenas improfícua, senão problemática. Como veremos a seguir, não foi essa a posição geral dos integrantes dos GF, embora os resultados tenham trazido mais dúvidas que certezas. Vale lembrar também que essa temática não representa um problema específico do ER. Nossa decisão em abordá-lo deu-se muito mais pela percepção de que, mais cedo ou mais tarde, o ER será chamado a oferecer uma palavra ponderada sobre o assunto, do que pelo fato de ele representar algum tipo de interdição pedagógica para nosso componente curricular.

Há, sem dúvida, uma crítica ácida em relação ao posicionamento que visa a exclusão da temática de ‘gênero’ do currículo escolar. Aqueles que defendem essa exclusão são quase sempre chamados de ‘direita alienada’ em relação aos princípios basilares da escola, ou descritos como ‘setor fundamentalista’ da sociedade. Entretanto, consideraremos tais rótulos como simplificações que não conseguem, de fato, chegar ao diagnóstico do problema. Ao propor essa temática para o GF, fomos ao encontro de um diagnóstico que partisse do desvelo das intuições por trás dos posicionamentos defendidos. O que ficou demonstrado no GF é que essa não é uma discussão entre dois posicionamentos claros e distintos, senão uma discussão que envolve uma miríade de posições que vão, *grosso modo*, do fundamentalismo ao hedonismo. Em nosso entendimento, a espontaneidade dos participantes poderia propiciar a emersão de algumas das intuições envolvidas nesses posicionamentos.

¹⁷⁰ BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125). [Atualizada em 1 dez 2014].

Como prevíamos, a caracterização de algumas ambiguidades em torno de questões de gênero foi registrada no GF pelo contraste entre as posições dos participantes. Todavia, diferentemente dos enfoques epistêmico-pedagógicos anteriores, a questão principal não girou apenas em torno de como trabalhar essa temática no ER, mas também em torno de quando fazê-lo. Devemos lembrar que, à nível nacional, o ER está previsto apenas no ensino fundamental, de forma que seus objetivos devem, de alguma forma, culminar no nono ano. Na segunda versão da BNCC, a questão de gênero apareceu apenas no nono ano, através do objetivo ER09ER12¹⁷¹. Sendo assim, a pergunta imediata deve ser: até que ponto seria possível dar encaminhamento a um objetivo que começa e termina no nono ano do ensino fundamental e que trata de tema tão complexo?

O GF trouxe a ideia de que seja “possível tratar [de questões de gênero] com crianças de dois meses, um ano [...] e [em] todo o processo de educação básica. A abordagem [é que] vai ser diferente.”¹⁷² Todavia, esse posicionamento não foi consensual no GF.

A partir de quando podemos começar? Eu acho que para os pequeninhos [...] não deveria porque para eles é tudo muito natural. Se eu já começo a falar para os pequeninhos que existe o homem que não é homem, a mulher que não é mulher, então, para ele... ele não despertou para aquilo. É como o pai e mãe, você vai dar para o seu filho a resposta que ele está te perguntando e você vai dar a resposta de acordo com a idade que ele veio te perguntar. Então, no fundamental [anos finais], sim. Porque já existem até propostas de que o jovem com 12, 13 e 14 anos possam já fazer até a mudança de sexo. Com dezesseis anos ele já pode fazer a mudança de sexo. Então, se a gente não trabalhar isso lá na escola, ou não questionar com eles essas coisas, eles vão passar... Vai se perder um momento de trabalhar isso.¹⁷³

O GF ainda trouxe a ideia de que não seja possível a fixação de uma idade ideal para lidar com a questão específica de identidade de gênero no ER. Não obstante, ficou demonstrado no GF que a abordagem precoce dessa temática também responda por

¹⁷¹ Onde se lê: ‘Elaborar questionamentos referentes à existência humana e às situações limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, de gênero e sexualidade, dentre outras.’

¹⁷² GF, 2016. p. 62.

¹⁷³ GF, 2016. p. 62-63.

processos psicológicos anacrônicos indesejáveis em crianças e adolescentes. Mantemos as aspas para reproduzir a interlocução.

“É que esse é um *gap* que a gente vai ter, porque a própria adolescência, cada vez mais ela se manifesta nos estudantes mais cedo e o documento está escrito e ele vai ser revisado em algum tempo, mas ele se propõe a essa abordagem da educação agora. [...] Ao mesmo tempo ele não é fechado. Abre ao protagonismo do professor. Eu creio nisso... claro, isso é uma visão completamente minha, que a abordagem deva acontecer sempre, porém adequada à realidade de cada situação. Com certeza, mesmo se formos utilizar a questão de gênero, mas abordado junto com a sexualidade, visto justamente como uma construção... ela vai ter desde quando vai escolher, vai definir o rosa e o azul [...] que a meu ver, hoje ainda a gente ainda define, mas a gente já está abordando gênero quando está fazendo isso. [...] Vai ser lá na educação infantil ainda. Então, acho que isso vai ser um processo da abordagem de gênero adequada à faixa etária que eles estão vivendo e, inclusive, ao contexto, que vai ser diferente meu sexto ano e o sexto ano da escola pública de Sapucaia, que já vivenciou realidades completamente diferentes.”¹⁷⁴

“Tudo bem, mas que não deva, assim, por exemplo... já teve até livro didático [...] falando sobre questão de gênero para crianças do fundamental, séries iniciais.”¹⁷⁵

Entretanto, o que mais chamou atenção na interlocução dos participantes do GF foi que nem mesmo a instituição escolar possui um entendimento coeso sobre como o ER deva abordar questões de gênero. Anteriormente, indicamos que docentes de ER, além do tempo em aula, também acumulavam a missão de, com o auxílio da escola, sensibilizar a comunidade escolar para a importância de seu trabalho e que isso acontecia, justamente, por conta do processo de transição paradigmática por que passa o ER. Todavia, no que tange questões de gênero, vemos a própria instituição escolar incapaz de gerar um entendimento sistêmico sobre o tema. O GF trouxe o exemplo de uma diretora de escola que buscou auxílio do responsável pelo ER na SEDUC.

Eu tinha uma diretora de uma escola que ficou apavorada porque o aluno do terceiro ano, era terceira série ainda, ele ia ser adotado por um casal que, na verdade, ele era... eram dois homens e um deles se travestia, se vestia de mulher e tudo mais... e ia buscar, levar ele na escola [...] e a diretora não admitia. Ela foi lá na secretaria de educação para ver de que forma a gente podia intervir nisso aí. Veja que difícil. Aí é que está [...] de como é que a gente vai trabalhar essa questão, de como é que a gente vai trabalhar isso.¹⁷⁶

¹⁷⁴ GF, 2016. p. 63-64.

¹⁷⁵ GF, 2016. p. 64.

¹⁷⁶ GF, 2016. p. 64-65.

Os diversos fenômenos sociais que emergem como efeito da abordagem da temática de gênero precisam ser analisados à luz das concepções ético-morais por ela evocadas nos polos da discussão. A escola não pode ficar isenta desse processo. Enquanto não houver uma compreensão sistêmica por parte da escola sobre a temática de gênero, o ER também terá dificuldades para gerar uma palavra ponderada sobre o assunto. Assumimos que tampouco nosso trabalho terá condições de fazer encaminhamentos seguros a respeito do tema. Como dissemos anteriormente, nosso GF possui um enfoque exploratório e fenomenológico, não estando à procura de uma proposição teórica que dê conta de abarcar um tema tão controverso quanto esse. Todavia, toda pesquisa deve gerar compreensão a partir da identificação e da superação das simplificações. O que apresentamos a seguir pretende ser, portanto, mais uma reflexão do que uma proposição para a abordagem das questões de gênero.

A primeira pista está na compreensão de que o diálogo sobre questões de gênero deve alcançar o nível da sensibilidade moral, isto é, da compreensão de que os interlocutores possuem valores distintos que produzem diferentes leituras de mundo.

Quando pensamos, por exemplo, que a família nem sempre está estruturada sócio e psicologicamente para lidar com essas questões, a escola pode representar a única instância capaz de dar suporte às personalidades em formação. Essa percepção é sustentada com muita propriedade a partir da empatia direcionada às minorias cujas histórias têm a marca do sofrimento gerado por processos tormentosos de construção de identidade, vítimas de preconceitos e discriminações injustificáveis. É aí que a escola passa a protagonizar um papel libertador para os indivíduos. O GF revelou a consciência desse problema.

“E temos, né, [alunos e alunas desconfortáveis com o sexo biológico] em sexto ano e... sofrem muito. Então, precisa estar bem acolhido, bem resolvido.”

“Sim, mas se tu só vais trabalhar no nono, como é que tu vais fazer isso no sexto?”

“Não. É isso que eu estou falando.”

“É só no nono que é abordado?”

“Não, no nono é que aparece. No nono, digamos assim...”

“Não. É porque eu estou defendendo a ideia de desde o sexto ou até do quinto.”

“É, do quinto.”

Por outro lado, abordar essa temática de forma precipitada também resulta em danos e precocidades indesejadas. O receio por detrás dessa ideia é de que certos temas

implicados nas questões de gênero, em especial as questões de identidade e sexualidade, sejam adiantados em relação ao nível de amadurecimento da criança e do adolescente.

Não obstante o fato de as 'questões de gênero' cobrirem um vasto campo de ponderações que se estendem muito além desses dois temas, a justa intuição que permeia esse posicionamento é a de que, quando se decide por abordar o tema da identidade e da sexualidade, essa decisão traz de roldão o juízo, talvez inopinado, de que é chegado o momento de ampliar o universo de considerações da criança e do jovem. O tema da sexualidade, com todas as expressões que os estudos de gênero conseguem abordar de forma extraordinária, abre toda uma gama de possibilidades cuja ingerência na personalidade em formação não passa despercebida.

Obviamente que aqui não partimos da simplificação grosseira cuja afirmação é de que os indivíduos 'escolhem' sua identidade no que diz respeito a gênero. Todavia, considerar que a asserção sistemática, enfática e precoce de aspectos identitários e sexuais não tenham uma ingerência indutiva nas personalidades em formação também corresponderia à negação de um fenômeno sociológico.

Vocês lembram que a igreja católica conseguiu embargar, acho que com alguma razão, não sei se com toda a razão, reter aquele projeto que queria colocar o kit Gay nas escolas, que era aquele material, e a leitura da igreja católica foi de que aquele material era... Ele não só instruí, mas ele induzia [...]. Então, é um tema difícil. Acho que tinha que fazer um grupo focal só sobre esse tema e ainda não ia vencer tudo.¹⁷⁷

Para o setor mais 'liberal' da sociedade, resguardada a questão da temporalidade, essa ingerência não significa um problema, visto que a condição natural de todas as expressões afetivas e sexuais são tomadas como *a priori*. Aquilo que nega esse *a priori* é que deve ser combatido como doença sociológica. No outro polo da discussão, há muitas vozes que acreditam que a assunção de uma identidade afetiva e sexual não seja algo tão simples. Assumir-se pode representar desdita por decorrência do preconceito, pode representar sofrimento por ação de um distanciamento em relação a aspectos da tradição que fatias expressivas da sociedade insistem em reiterar. Inegável

¹⁷⁷ GF, 2016. p. 65.

que, por mais que se lute pela liberdade, o preconceito apresenta-se como um dado, a longo prazo, irremovível da realidade. Essa percepção traz um tom grave à questão que a família tradicional pressente a relevância.

Se a controvérsia terminasse aí, seria razoavelmente simples resolvê-la, pois a atitude reticente poderia ser considerada como covardia psicológica diante de um estado das coisas sociologicamente irrefutável. Mas o fato é que, de forma mais ou menos consciente, a maior parte das pessoas não quer ‘desespiritualizar’ a sexualidade, isto é, não deseja desvincular a sexualidade da dimensão de sentido. Não coincidentemente, somos seres mais psicológicos do que fisiológicos.

Ao mesmo tempo e de forma geral, há a percepção de que as tradições culturais e religiosas, sobretudo em seus aspectos históricos, não conseguem gerar compreensão suficiente sobre questões de gênero – sendo, às vezes, até mesmo a principal fonte de distúrbios e mal-compreensão nesse âmbito. Todavia, a irreligiosidade não é uma inerência para aqueles que se aprofundam nas chamadas teorias de gênero. Isso faz com que a compreensão de qualquer fenômeno de afirmação de identidade seja de análise extremamente complexa. A vida humana, em sua complexidade, não consegue desvincular questões como identidade e sexualidade de um sentido religioso e espiritual.

Podemos dizer que cada um dos polos envolvidos nas discussões em torno das questões de gênero – representados, de um lado, por um posicionamento consuetudinário e, de outro lado, por um entendimento mais alinhado com a sociologia moderna – estão assentados em valores profundos cuja defesa, em ambos os casos, assume um caráter dignificador. O reflexo dessa complexidade aparece na práxis docente como dúvida e hesitação.

Até, assim, quando a gente ia fazer os painéis na escola, quando tinha essas datas de dias dos pais, dias das... não pode ser mais dessa forma tradicional. Eu digo assim. Eu não sei mais nem como fazer. Eu tenho dificuldade ainda nesse...

178

Esses dois polos representam apostas de um futuro melhor. Ambas as posições partem do desejo de minimizar o sofrimento humano e, portanto, são respeitáveis. Por

¹⁷⁸ GF, 2016. p. 65.

isso, nossa análise não é simples contemporização, mas contemplação dos aspectos morais envolvidos. Em nosso entendimento, esse tema não tem avançado na esfera pública e nas instituições escolares porque não tem sido tratado dialogicamente, senão dialeticamente, isto é, por interlocutores que pressupõem uma capacidade de reivindicar a posse de uma razão, sem considerar o conjunto de valores esposados pelo outro lado.

É verdade que, até aqui, produzimos mais problemas do que encaminhamentos. E não poderia ser diferente, haja vista que o GF reagiu ao tema de forma bem mais problematizadora do que propositiva.

Eu já trabalhei muitos temas polêmicos. Nunca consegui trabalhar a homossexualidade porque eu me sentia insegura, assim, sabe. Eu não queria, assim, deixar ninguém mal na situação e não sabia como resolver. Não me senti com confiança porque poderia ter muitos casos na sala e não sabia como... Aí tive dificuldade. Não consegui trabalhar.¹⁷⁹

É um tema difícil. Eu, particularmente [...] não me sinto preparado para abordar. Acho que me falta. Difícil não ferir as identidades quando se aborda esse assunto [...].¹⁸⁰

Todavia, essa indeterminação não deve ser utilizada como justificativa para a desconstrução da importância do ER na escola pública. Esse não é um problema específico do ER, mas da educação como um todo. Uma das pistas pode ser encontrada no próprio fato de a obrigatoriedade de oferta do ER estar previsto na Constituição apenas no ensino fundamental. Esse dispositivo impõe um limite à exploração dessa temática no ER.

É preciso lembrar também que em nosso componente curricular, as questões de gênero no ER devem ser problematizadas a partir daquilo que as tradições religiosas e não religiosas trazem. O ER não tem por objetivo gerar especialistas em questões de gênero, mas sim fomentar o respeito à diversidade. Nesse caso, como em todos os demais, a alteridade continua sendo a pedra angular que sustenta a epistemologia do ER. Também é válido lembrar que nem tudo, em matéria de gênero, precisa tornar-se objeto de apreciação coletiva na aula de ER. A resolução de parte dos problemas que mencionamos anteriormente pode ser mais bem sucedida com acompanhamento

¹⁷⁹ GF, 2016. p. 65.

¹⁸⁰ GF, 2016. p. 66.

individual, dando um suporte mais cuidadoso e acolhedor às personalidades em formação.

Acreditamos ainda que os melhores aportes para essa discussão virão das propostas de ER pautadas nos Direitos Humanos. Vários grupos têm somado energia política e acadêmica com a finalidade de garantir e formular a abordagem das questões de gênero na escola. Além disso, a própria representação da UNESCO no Brasil já se pronunciou sobre o assunto, defendendo a importância dessa perspectiva dentro da escola, com ênfase no combate à violência.¹⁸¹ Sem dúvida, esse é um dos debates inadiáveis pelo qual a educação brasileira deve passar.

3.4.5 A abordagem de valores no ER.

(EF06ER02) Reconhecer valores humanos que contribuem ao bem-viver e à convivência coletiva, presentes nas filosofias de vida, tradições e movimentos religiosos.¹⁸²

Não obstante a consciência de que o tema ‘valores’ esteja bastante desgastado na área do ER, resolvemos transformá-lo em um enfoque epistêmico-pedagógico do GF por quatro razões: 1º) Porque o tema dos valores surge quase espontaneamente no imaginário não acadêmico como inerência do ER; 2º) Porque acreditamos que produções acadêmicas bastante relevantes sobre esse tema estejam sendo subaproveitadas no ER 3º) Porque ele aparece insistentemente entre os objetivos da segunda versão da BNCC; e 4º) Porque o conceito ‘valor’ revela implicações nevrálgicas na práxis do ER, implicações essas que discutiremos no capítulo seguinte. Não por acaso, deixamos para falar em ‘valores’ ao fim deste capítulo. As perspectivas aqui apresentadas serão importantes para a compreensão daquilo que seguirá no próximo capítulo. Expliquemos, pois, as duas primeiras razões, cujo sentido não é tão evidente.

A primeira razão está ligada a uma espécie de interdição acadêmica sobre o tema, por conta de um desdobramento histórico de nosso componente curricular.

¹⁸¹ O posicionamento da entidade pode ser lido em: www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/unesco_in_brazil_stands_against_gender_violence_issues/. Acesso em: 20 jul 2016.

¹⁸² BRASIL, 2016. p.480.

Acostumamo-nos a olhar para esse tema com as lentes de autores que, sem dúvida, precisam ser conhecidos pelas contribuições importantíssimas que nos deixaram,¹⁸³ mas cuja leitura acabou induzindo a certa desconfiança em relação ao tema dos valores enquanto possível objeto de estudo para o ER. Nessas leituras obrigatórias aprendemos que, terminado o período em que vigorava o chamado ‘modelo catequético’ – compreendido desde a época do Brasil Colônia até, mais ou menos, o início da década de 1970 – começara a ser praticado no Brasil o chamado modelo ‘teológico’ ou ‘axiológico’. O que se afirma é que nesse período, que se estende até algo entre a Constituição de 1988 e a promulgação da atual LDB, O ER fora pensado não a partir de um enfoque epistemológico, mas a partir de um fundo teológico pluralista, com um enfoque axiológico.

Eu percebo que o ensino... quando as instituições procuram se desvencilhar daquele ensino confessional, a alternativa – e daí pelas suas diversas consequências, a falta de professores capacitados e todas as outras consequências que frequentemente a gente coloca – mas uma das alternativas que se procurou é, justamente a abordagem de valores e ela acabou se tornando, de fato, banalizada. Abordada de qualquer forma.¹⁸⁴

De lá para cá, axiologia e teologia, valores e religião, passaram a representar no meio acadêmico, binômios quase indissociáveis. Especialmente agora, quando já percebemos que a epistemologia do ER tem mais afinidade com a área da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) do que com a da Teologia – não obstante a contribuição desta última à primeira – parece ter ficado a desconfiança de que qualquer abordagem no campo dos valores venha sempre acompanhada de uma leitura teológica da realidade como pano de fundo. Paira sobre a mente de acadêmicos do ER a desconfiança de que o estudo dos valores estará sempre na iminência de tornar-se ‘catequese disfarçada’ ou, pelo menos, de estar a serviço de uma leitura monológica da realidade.

O GF demonstrou que a quebra desse binômio é possível. De nossa parte, há

¹⁸³ Cito aqui dois deles: PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso - Construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. RAMOS, William Marcos. *Modelos de Ensino Religioso: Contribuições das Ciências da Religião para a superação da confessionalidade*. Belo Horizonte: PUC, 2010.

¹⁸⁴ GF, 2016. p. 31.

algum tempo tentamos repartir a percepção¹⁸⁵ de que há vasto conhecimento produzido na área da psicologia com potencial de oferecer outra possibilidade de encaminhamento para a questão, livrando o ER dessa interdição epistemológica. A essa reflexão, entretanto, dedicaremos o próximo capítulo.

Isso não significa que acreditamos que o tema ‘valores’ deva ser tratado como objeto próprio ou primeiro do ER. Entretanto, a segunda razão que nos motivou a abordar o tema dos valores no GF é a insistência com ele tem sido evocado por não acadêmicos do ER. Esse fato, também constatado por nós há algum tempo,¹⁸⁶ foi recentemente corroborado em alguns posicionamentos defendidos por ocasião da audiência pública sobre o ER, convocada pelo STF¹⁸⁷, bem como pelo próprio GF, que demonstrou que o tema dos valores estava servindo como válvula de escape para docentes de anos iniciais do ensino fundamental com dificuldades de trabalhar a questão do religioso em sala de aula.

Na minha escola, por exemplo, toda a vez que eu tentei falar alguma coisa... ‘Nós vamos trabalhar só valores. Nós não queremos nos incomodar com os pais’. Era sempre assim, sabe... Já cortavam assim...¹⁸⁸

O GF trouxe a ideia da abordagem dos valores de forma incidental, isto é, a partir de situações já disponíveis no cotidiano escolar, ao qual as atenções discente e docente já estejam voltadas. A ideia abaixo expressa a necessidade de, em um primeiro momento, o ER lidar com a temática dos valores de forma transversal, em consonância com os demais componentes curriculares, para, em seguida, adentrar naquilo que é específico ao ER.

[...] todo mundo está comentando e você chega na sua sala de aula e fecha a porta e não toca naquele assunto. Então, é ali onde você tem que começar. [...] Então, se o professor chega e tem um tema que corre... Às vezes a gente vem com a nossa aula toda prontinha e aí, qualquer um de nós que somos professores sabemos disso. A gente faz o nosso planejamento todo bonitinho, [...] chega na sala de aula e está bombando um assunto. Fulano bateu no ciclano e quebrou a

¹⁸⁵ MELO, Arthur Felipe Moreira de. Valores: um espaço na epistemologia do Ensino Religioso brasileiro a ser (re)demarcado? In: *Religião, política e democracia na América Latina*. ANGELIN, Rosângela, SCHAPER, Valério Guilherme, GROSS, Eduardo. (orgs.). São Leopoldo/Santo Ângelo: EST/FuRI, 2016. p.199.

¹⁸⁶ MELO, 2016. p.189.

¹⁸⁷ Vide capítulo anterior.

¹⁸⁸ GF, 2016. p. 25.

cabeça dele. Aí a gente vai esquecer... depois a gente fala sobre isso? Não, vamos falar agora. Agressividade. Então, o tema tem que vir ali e você trabalhar os valores.¹⁸⁹

Todavia, a consequência óbvia da transversalidade é que o currículo torna-se refém do 'espontaneísmo' das situações que se apresentam inopinadamente no cotidiano escolar, o que induz fortemente à subtração de temas e princípios importantes que precisam ser problematizados na escola. Nesse sentido, o ato de planejar corrigiria essa distorção. Nesse planejamento, poderiam, por exemplo, ser recuperados da história fatos sensíveis capazes de evocar a dimensão dos valores, a partir de um objetivo claro pré-definido.

[...] Eu vejo que você tem que ter um objetivo onde você quer chegar, senão você fica só na superficialidade, só num debate, simplesmente um seminário. Vamos fazer um seminário. Eles adoram fazer um seminário. Mas aí eu dou a minha opinião, você dá a sua e aí... fica nisso. Quer dizer, a gente partiu de um lugar particular e fomos para lugar nenhum. Esse é um problema. E aí, como você faz essa amarração com o conteúdo, com o... Isso, acho que é fundamental, porque se você não conseguir fazer isso, não conseguir dar esse passo qualitativo, de fato, fica por baixo.¹⁹⁰

O GF foi bastante coeso no entendimento de que seja dever do professor e da professora de ER estabelecer a ligação dos fatos estudados com os discursos religiosos. Corroborando o que dissemos anteriormente,

[...] Então, se você vai trabalhar dentro do ER nas escolas públicas ou na escola que não é confessional, então você teria que – é isso que eu acho que tem que ser feito – mostrar nas diversas religiões, pelo menos, nas maiores, nas mais comuns, como é que fala daquilo ali. [...] E no momento em que você mostra como as diversas concepções religiosas falam sobre aquele determinado problema, o roubar, o matar, o respeitar o próximo, o não desejar a coisa alheia. Está lá nos 10 mandamentos, está lá no... [em outras escrituras].¹⁹¹

A dificuldade maior para qualquer professor ou professora de ER quando trabalha valores parece ser o de fazer com que aquele conhecimento, aquela compreensão se torne importante para os alunos e alunas a ponto de fazê-los esposar princípios, de forma que isso tenha uma ingerência real em suas vidas.

¹⁸⁹ GF, 2016. p. 27-28.

¹⁹⁰ GF, 2016. p. 32-33.

¹⁹¹ GF, 2016. p. 34.

[...] tem coisas que eu trago e que toca. [...] Aí, muitos mudavam. ‘Professora, como é que a senhora vai dar a nota da prova?’ ‘Vocês vão dizer se são a favor ou contra [...] e vão argumentar. E dentro do argumento de vocês eu vou aceitar o que vocês... Tinha uma Zero Hora, uns quadradinhos com várias questões. [...] Consegui trabalhar e eu fiquei feliz porque eu vi que muitos que eram a favor ficaram contra. Eu não consigo amarrar do jeito que, às vezes, eu penso. Então, eu tenho os meus critérios. E aí, eu não brigo, eu não sou contra aquela pessoa. Mas eu sempre, assim, eu me coloco no lugar dessas crianças, vamos dizer assim, e faço eles se sentirem [...]. Eu tento amarrar e coloco os meus valores. Eu não sei se o meu valor é o melhor, mas eu coloco. Eu uso a alteridade no lugar como princípio básico para mim do ER.¹⁹²

Como estratégia pedagógica, apareceu ainda no GF a ideia de uma ‘abordagem de choque’. Essa foi apresentada como possibilidade pedagógica capaz de induzir o estudante e a estudante à reflexão, subtraindo-os da letargia psicológica causada pela banalização de certas realidades.

[Em] algumas coisas eu gosto de chocar o adolescente. Eu criei meus filhos assim. ‘Não vem aqui com coisa dos outros porque eu chamo a polícia.’ (risos.) Então, eu sempre dizia para elas. Chegava na segunda-feira, principalmente, aquelas conversas de ‘Ah, eu fiquei com Fulano, fiquei com Cicrano, fiquei com tantos caras.’ ‘Tá, e qual desses caras vai ficar com você?’ E aí eu fazia com que os meninos dissessem, né. Aquela menina que ficou com todo mundo lá na... você namoraria com ela?’ ‘Eu não.’ Então, elas escutam o que eles falam. Ali, friamente, os colegas. Então, passam a pensar. É isso. Não vai haver uma mudança naquela aula, naquele instante, com aquele assunto, mas os diversos assuntos abordados – é por isso que é importante ter uma linha – [...] e fechando sempre naquela linha, não levando aquela linha [...] do puritanismo, mas, que ele possa depois ir juntando as peças. Porque, o que é o aprendizado? O que é o conhecimento? É isso. É uma junção, é um quebra-cabeça que vai se formando na nossa mente. É uma construção, todo o dia, e uma desconstrução todo o dia.¹⁹³

Nenhum docente está completamente habilitado para arbitrar com precisão quais valores devem ou não devem ser fomentados na escola. Tampouco está totalmente inabilitado para tal. Há, evidentemente, valores pautados em princípios familiares, escolares e civilizatórios cuja abordagem, sobretudo nos anos iniciais, acontece de forma quase espontânea, natural e intuitiva. Todavia, o professor e a professora, como representantes da longeva instituição escolar, não podem ter a pretensão de se tornar ‘guru de valores’, em especial nos anos finais, mas de procurar estabelecer profundas relações intersubjetivas e problematizar aquilo que se apresenta em detrimento de

¹⁹² GF, 2016. p. 37.

¹⁹³ GF, 2016. p. 39.

outrem. O rigor exagerado com princípios e valores, via de regra, parece atuar em sentido contrário àquele que procurar enfatizar. Ao mesmo tempo, a missão docente de ajudar seus estudantes em seu desenvolvimento moral é irrefutável. Nesse sentido, é preciso enxergar a formação de valores como algo lento e processual. Aqui, assim como antes, a alteridade deve nortear a atitude docente

Porque se nós tentarmos fechar na proposta que nós trouxemos, a gente está fazendo um desserviço. Foge de uma proposta educativa significativa. [...] A realidade... Também isso é processual. Não vai ser num conteúdo específico, numa aula, num texto sobre valores ou num exemplo que gente vai conseguir, sobretudo nesses casos bem extremos [...] de situações de pessoas que estão à margem, de nós conseguirmos auxiliá-los. Nós vamos num processo e, provavelmente, a escola é um dos poucos lugares seguros, onde, de fato... que apresenta uma proposta diferente da que ele está vivendo numa situação de marginalidade. É no processo que a gente está vivendo, a gente vai auxiliando, mas é muito processual. [...] Mas não é situacional. Não vai ser de momento.¹⁹⁴

Aqui, a questão que se impõe é: qual é o horizonte de inteligibilidade capaz de nortear a práxis docente quando se aborda o tema dos valores. Nesse ponto, o GF demonstrou a consciência de que, no ocidente, a subjetividade docente não deve exorbitar a Declaração dos Direitos Humanos. “Eu acho que nós temos os direitos humanos que nos dão essa base. Pelo menos para partir daí.”¹⁹⁵

O GF também trouxe a ideia de que as ‘vivências’ sejam ferramentas pedagógicas das mais significativas para alunos e alunas.

Quando a gente tem possibilidade, no ER, principalmente, quando a gente tem essa via dos valores, quando a gente consegue fazer algum tipo de vivência com eles para além da teoria, principalmente com o ensino fundamental, é muito importante. Porque se você perguntar, depois de quatro anos, o que eles lembram do ER do, vamos supor, do sexto ano, eles vão lembrar daquele momento que eles fizeram a vivência.¹⁹⁶

O GF exemplificou essa ‘vivência’ de forma muito interessante ao trazer uma estratégia pedagógica capaz de envolver a turma em um processo de equacionamento moral.

¹⁹⁴ GF, 2016. p. 36.

¹⁹⁵ GF, 2016. p. 42.

¹⁹⁶ GF, 2016. p. 39.

Uma forma de jogar isso na mente deles que eu fiz. Uma metodologia, mais do que um conceito é através do júri. Você coleta esses casos – eu fiz esse ano de novo – coletei uns casos nesse sentido e lancei para eles. Aí, montei todo um júri. Tinha um juiz, tinha os advogados de defesa, de acusação e eles precisaram buscar argumentos para defender ou condenar. E aí você entra num... Mesmo que eu não acredite, às vezes, aí vocês vão ver o lado daquele advogado que, às vezes, tem que defender que, mesmo que ele não seja a convicção dele, ele está defendendo um cliente. E assim, também... Eu acho que é uma forma de você fazer, pelo menos, com que eles pensem sobre essas coisas.

O GF trouxe ainda a percepção de que o ER não somente deva trabalhar valores, mas que é espaço privilegiado para fazê-lo.

É o momento do ER, a aula do ER é tão importante porque, talvez seja o único momento em que eles param um pouco para ouvir e se ouvir. Porque, as outras disciplinas, por mais que a gente abra, a gente não tem condições de fazer isso toda a aula.

Por fim, acrescentamos um último elemento trazido pelo GF, cujo entendimento oferece maior inteligibilidade ao estudo de valores dentro do ER. O trabalho em torno de valores não deve ser feito na expectativa de gerar consensos na turma. Se docentes não estiverem maduros epistemologicamente para lidar com esse componente curricular, essa expectativa poderá representar uma grande tentação. Ceder a essa tentação representaria validar o binômio que, ao início deste subtítulo, tentamos fraturar. O estudo de ‘valores’ não pode significar a reprodução de nenhuma leitura monológica da realidade a apontar sempre para os mesmos valores desta ou daquela tradição religiosa em específico. Esse estudo deve, com efeito, apontar para a diversidade cultural e religiosa. Sociologicamente falando, esse estudo atende à necessária compreensão do *ethos*, enquanto ‘fato social’.

Dando um passo além, se a abordagem do tema ‘valores’ não pode significar a expectativa em relação à consensos, tampouco pode representar uma fuga sistemática em relação a estes, o que induziria os estudantes e as estudantes a certa neutralidade inoperante. É fato que docentes não podem evitar de lidar em aula com problemas que envolvam o universo moral de alunos e alunas. Nesse sentido, a atitude que melhor atende os compromissos históricos e universais da escola está embasado na compreensão de que, algumas vezes, o valor que se torna objeto de apreciação da turma

[...] vai ficar enquanto um problema, mas que, [...] as tradições religiosas apresentam uma possibilidade, e é a possibilidade que nós estamos apresentando.

A temática dos valores vai, evidentemente, muito além do pouco que apresentamos aqui. Nosso intuito neste subtítulo restringiu-se à exploração de alguns limites epistêmico-pedagógicos que o ER impõe ao estudo do tema 'valores'. Isso porque, do o início de nosso trabalho até aqui, estamos tentamos verificar a existência de alguma inerência do ER capaz de comprometer a inteligibilidade de sua epistemologia. Com referência a essa questão, é preciso dizer que nossa análise não resultou em qualquer interdição dessa natureza. Pelo contrário, até agora, pesando e medindo, quase tudo aponta para um modelo plural e dialógico de ER com pretensões *episteme*. Dizemos 'quase tudo', pois, vislumbramos que o tema dos valores possui um alcance nevrálgico para a epistemologia do ER, tanto no sentido de sua constituição como de sua desconstituição.

Não obstante as contribuições apresentadas a partir do GF, há uma questão que não foi respondida e que pode afetar sistemicamente a epistemologia do ER. Por esse motivo, decidimos dedicar o próximo capítulo à elaboração e à análise dessa questão. Importa salientar também que, se até o momento nosso olhar frisou o tema 'valores' enquanto categoria sociológica de *ethos*, a partir do próximo capítulo, tentaremos revelar sua relevância a partir de um olhar psicológico.

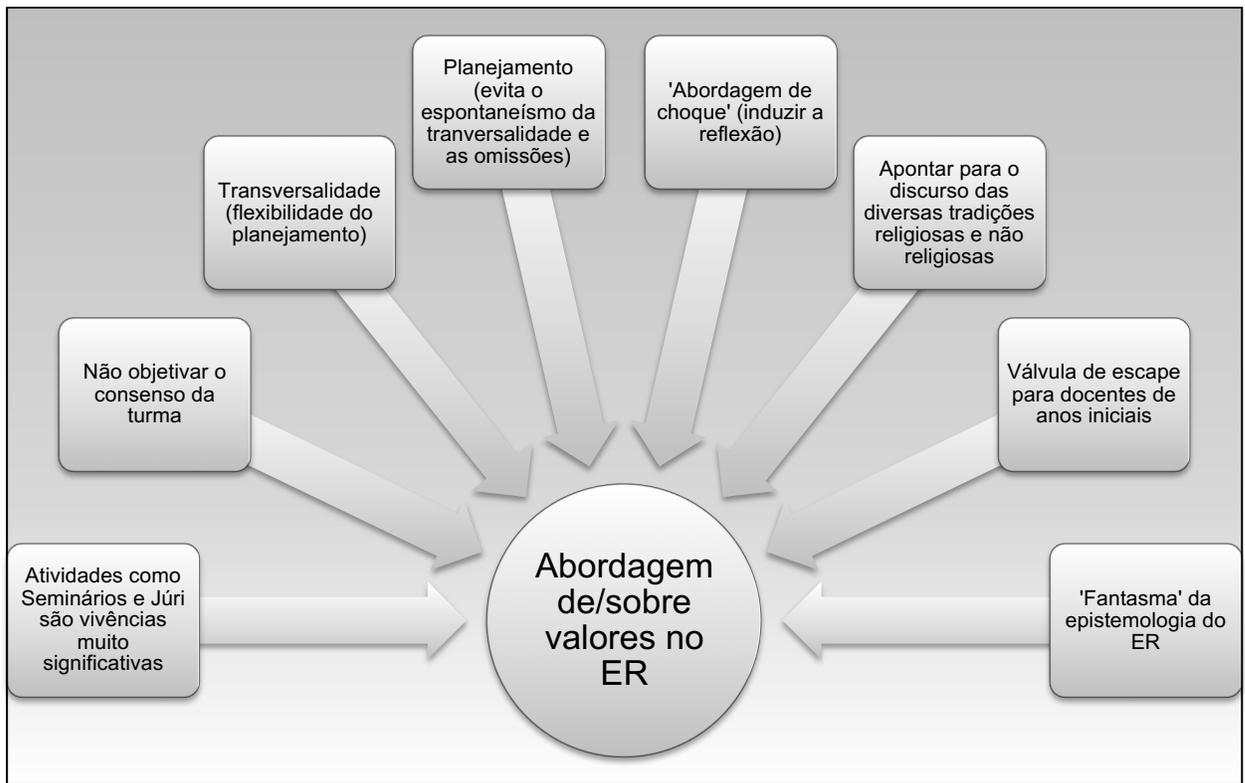


Diagrama 15: Abordagem de/sobre valores no ER.
Elaborado pelo próprio autor.

4. 'PSICOTEOLOGANDO'

É preciso lembrar que no capítulo anterior, quando trouxemos os dados do GF sobre formas de se trabalhar o tema dos valores na aula de ER, dissemos que o conceito de 'valor' revelava implicações nevrálgicas para a práxis do ER. Não por acaso o tema dos 'valores' tem sido uma constante nos debates sobre o ER. Ele está presente na proposta da BNCC, está presente nos debates em torno do programa EsP, está presente no julgamento do STF da ADI 4.439/2010. Aliás, durante a audiência pública convocada pelo STF houve mesmo quem defendesse que o ER deveria ser uma espécie de aula de valores. Ao mesmo tempo, por motivos que já expomos anteriormente, ele é motivo de receio no meio acadêmico. Por isso, a maneira como o tema dos valores é encaminhado na aula de ER pode ajudar a constituir-lo ou desconstituir-lo como *episteme*.

Se não for possível abordar essa temática de forma não subordinada às denominações religiosas, não há como falar em ER como *episteme*. Se estamos defendendo um ER que se diz aberto à pluralidade, mas que, na prática, produz a contradição de estar intrinsecamente subordinado a uma ou outra denominação religiosa, tornamos nula toda a reflexão feita até aqui.

É importante lembrarmos que, no meio acadêmico, existe a desconfiança de que o estudo dos valores estará sempre na iminência de tornar-se 'doutrinação disfarçada'. Essa desconfiança ganha força quando levamos em consideração o pressuposto de que toda a fala tem um lugar de compreensão, de que todo aquele e toda aquela que fala, sempre o faz desde algum lugar. Talvez tenha sido esse o motivo pelo qual o tema dos 'valores' fora marginalizado ou mesmo silenciado nas reflexões epistêmico-pedagógicas do ER. É possível também que esse posicionamento revele a vontade de cientistas da religião de não serem confundidos com teólogos. Afinal, sabemos que o modelo teológico de ER tinha um forte apelo axiológico.

De qualquer forma, silenciar o tema dos valores na reflexão epistemológica do ER não resolve o problema, senão o acentua. Primeiramente, porque, conforme teremos a oportunidade de refletir, simplesmente não há como não tratar de valores na aula de ER. E depois porque o ER é voltado para crianças e adolescentes que são hipossuficientes diante da autoridade moral do professor e da professora. Por isso, não há como a escola esquivar-se de uma palavra ponderada sobre o assunto.

A próxima pergunta que essa reflexão nos impõe é: Encontramos, afinal, um beco sem saída para a epistemologia do ER? A partir das constatações acima, não seria mais honesta a promoção de um ER confessional? Se seguimos a linha das questões acima, temos margem para muitas outras interrogações. Qual o espaço epistemológico que o estudo dos valores tem no ER da escola pública brasileira? Ou, abdicando do *a priori*, será que tal espaço ainda existe? Há alguma forma de legitimar a abordagem dos valores no ER da escola pública sem voltar ao antigo paradigma? O estudo dos valores extrapola a função epistemológica do ER? Ou estariam os valores destinados à abordagem transversal, menos refletida e planejada? Dedicaremos, pois, esse capítulo à tentativa de responder a essas questões e a outras mais.

Queremos partir da premissa de que sim, há espaço para o estudo de valores no modelo de ER que vem sendo pensado para o nosso tempo – mesmo que falar em um modelo (presumindo uma unidade entre as diversas práticas de ER) seja algo mais ideal do que real. Entretanto, não estamos defendendo que a epistemologia para o ER deva estar embasada em algum tipo específico de axiologia. Pelo contrário, temos consciência de que o cerne epistemológico do ER deva estar em seu objeto de estudo: o ‘fenômeno religioso’.

O exercício que faremos a seguir será o de adotar, predominantemente, um olhar psicológico para esse tema, tendo como principal interlocutor Yves de La Taille e sua perspectiva de desenvolvimento moral e ético. Notadamente, a obra de La Taille não tem relação direta com o ER, mas sim com a psicologia *piagetiana*. Por isso, nossa reflexão assumirá um caráter inusitado, no qual nos reservamos o direito de chegar a conclusões diferentes daquelas indicadas pelo nosso ilustre interlocutor. Nossas conclusões apontarão para reflexões de outros interlocutores, com especial destaque para Raimon Panikkar, filósofo e teólogo hindu-ibérico.¹⁹⁷ Eis o porquê do gerúndio ‘*psicoteologando*’.

¹⁹⁷ Cabe aqui uma breve contextualização desse interlocutor, cuja obra ainda é pouco conhecida no Brasil. Raimon Panikkar nasceu em 3 de novembro de 1918, em Barcelona. Seu pai era um indiano da fé hindu e sua mãe uma católica catalã. Assim, desde a sua infância ele foi capaz de adotar, cultivar e falar de tradições dentro das quais ele sempre se sentiu perfeitamente em casa. Foi ordenado sacerdote em 1946 e, no mesmo, ano obteve o doutorado em Filosofia. Em 1958 obteve o doutorado em Ciências na Universidade de Madri e em 1961, o doutorado em Teologia na Universidade Lateran em Roma. Panikkar viveu na Índia, em Roma (onde era um “libero docente” na Universidade La Sapienza) e nos

De certa forma, e despretensiosamente, tentaremos lançar mão de questões para além daquelas que a psicologia costuma fazer, indo ao encontro do estudo do fenômeno religioso. Intermittentemente, refletiremos sobre temas da área da psicologia e da área do ER.

4.1 ‘Valores’ – aproximações conceituais e algumas implicações

Convém nos determos brevemente em uma aproximação conceitual do termo ‘valor’. Isso evitará que caiamos num círculo de subjetividades contraproducentes para a epistemologia de nosso componente curricular. Acompanharemos aqui a compreensão *piagetiana* de Yves de La Taille ao considerar ‘valor’ como “o caráter afetivo do objeto, isto é, um conjunto de sentimentos projetados sobre o objeto”¹⁹⁸. ‘Valor’, portanto, diz respeito à relação afetiva entre objeto e sujeito.

Esse primeiro conceito, por si só, fornece-nos material para mais amplas considerações. Não nos convém, todavia, fazer grandes digressões filosóficas para discutir, por exemplo, a validade da dualidade expressa nos entes ‘objeto’ e ‘sujeito’. Tampouco afirmamos que essa dualidade esgote em si mesma a análise do conceito em questão. Consideraremos, entretanto, que seja preciso considerar a existência prática dessa dualidade ‘sujeito/objeto’ de forma a viabilizar a análise das relações pessoais, materiais, mentais e afetivas que ocorrem na escola ou em qualquer outro lugar. Importa também saber o que nossos interlocutores¹⁹⁹ querem dizer quando se valem do termo

Estados Unidos. Em 1966, foi convidado como professor visitante na Universidade de Harvard e de 1966 a 1987 ele dividiu seu tempo ensinando nos EUA todo semestre de primavera e fazendo sua pesquisa na Índia. De 1971 a 1987 ele ocupou a cátedra de Filosofia Religiosa Comparada na Universidade de Califórnia, em Santa Barbara. Em 1987, retornou à Catalunha e passou a residir em Tavertet (Osona), onde continuou a realizar cursos, seminários e encontros sobre temas filosóficos, religiosos e culturais, além de investigar em profundidade as diferentes tradições humanas. Ele publicou cerca de cinquenta livros, principalmente em catalão, castelhano, italiano e inglês, que foram traduzidos para o francês, alemão, chinês, português, tchecoslovaco, holandês e tâmil. Por sua parte, ao longo de dez anos, ele traduziu uma antologia de mil páginas de textos dos Vedas. Informações disponíveis em: <http://www.raimon-panikkar.org/english/laudatio.html>. Acesso em: 07 abr 2018.

¹⁹⁸ LA TAILLE, Yves de. *Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.8.

¹⁹⁹ La Taille e Piaget.

‘objeto’. “Não apenas um objeto físico, mas também pessoas e ideias”.²⁰⁰ Nesse sentido, todos nós temos valores e todas as nossas instituições pressupõem valores.

Deixaremos, pois, de lado aquela acepção cotidiana na qual o termo ‘valor’ é empregado em frases do tipo “nossa família possui valores” ou “aquele jovem não tem valores”. Para a finalidade de nossa análise, a primeira frase seria redundante e a segunda equivocada, na medida em que, simplesmente, é impossível que qualquer família ou jovem não possua valores. Nessa matéria, acompanhamos novamente La Taille ao dividir os ‘valores’ em duas classes: ‘valores morais’ e ‘valores não-morais’, de forma a abranger a indicação do senso comum. Evidentemente que a ideia de ‘não-moral’ de forma alguma equivale à noção de ‘imoral’. Para La Taille, aquilo que distingue um valor moral de um valor não-moral é que o primeiro se relaciona com o tema do dever e o segundo não.²⁰¹

Antes de adentrar a dimensão pedagógica da questão, vale a pena nos demorarmos um pouco mais em algumas consequências interessantes que essa acepção de ‘valor’ pode trazer para a epistemologia do ER. O ER está vivendo – ou, quem sabe, não tenha deixado de viver – aquele momento *foucaultiano* do poder/saber.²⁰² Os discursos propositivos do ponto de vista da epistemologia do ER sobrepõem-se uns aos outros, cada qual tentando formular a natureza desse componente curricular. Os discursos que, a pouco e pouco, vão conseguindo autolegitimar-se são nada mais, nada menos que aqueles discursos cujos valores intrínsecos encontram um ‘eco’ maior na sociedade civil. Assim foi com o discurso fenomenológico,²⁰³ assim está sendo com o discurso da(s) Ciência(s) da(s)

²⁰⁰ LA TAILLE, 2013, p.8.

²⁰¹ LA TAILLE, Yves de. *Desenvolvimento moral: princípios, valores, sentimentos*. DVD. Atta Mídia e Educação. São Paulo, [s.d.].

²⁰² FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir – história da violência nas prisões*. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1987. p.31.

²⁰³ A fenomenologia, embora se constitua de um importante arcabouço epistemológico para a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), é definida muito mais como uma abordagem teórico-metodológico para a área da pesquisa do que como um instrumento pedagógico para o ER. Embora, do ponto de vista da pesquisa, alguns de seus principais conceitos sejam hoje em dia colocados em questão, eles podem ainda ‘dizer’ alguma coisa ao ER. Para esse componente curricular da escola, a principal contribuição da fenomenologia reside na consciência que ela faculta de que há uma diversidade de perspectivas possíveis para se mirar um mesmo fenômeno religioso, percepção essa que guarda sintonia com o princípio do respeito à diversidade. Consideramos, por exemplo, os conceitos de *‘redução eidética’*

Religião(ões). As instituições escolares, as secretarias de estados e municípios, os fóruns e outras entidades afins parecem ora produzir, ora acolher alguns desses discursos e, assim, paulatinamente, vai sendo viabilizada a organização desse componente curricular. E isso, em nosso entendimento, corresponde a um processo natural que faz bem ao ER.

No interior desses discursos, aquilo que deve ser ensinado e dialogado na aula de ER nem sempre é ponto pacífico, pois, como já indicamos, todos esses discursos pressupõem valores. Num extremo, há aqueles que não pensam em ir além dos valores e da ética de sua comunidade local. Noutra extremo, o discurso que restringe o objeto do ER apenas a objetos e expressões concretas das culturas religiosas (arquitetura, festivais, arte, etc.) na tentativa derradeira de evitar que, numa análise mais profunda do fenômeno religioso, os professores lançassem mão de suas subjetividades religiosas ou irreligiosas – como se isso fosse possível...

A própria permanência do ER na escola pública pressupõe a tentativa de acomodar diversos valores, algumas vezes até contraditórios, que são defendidos por distintas instituições da sociedade civil e pelos poderes do estado. Nesse sentido, podemos dizer que as diferentes perspectivas epistemológicas que se apresentam como discursos sobre o ER são, fundamentalmente, diferenças de valores.

Inegável que o valor do qual se investe o princípio da laicidade do estado seja preponderante sobre os demais valores, sobretudo quando se trata do ER na escola pública. Toda a discussão atual acerca do ER só pode iniciar quando se considera a laicidade do estado como algo fundamental. Juntamente com esse princípio constitucional, temos ainda o princípio da liberdade de consciência e o princípio da

(descrição da realidade vivida na consciência, eliminando as características factuais ou empíricas de suas manifestações, considerando-as, assim, desde o plano da 'generalidade essencial'), *'intuição eidética'* (deixar que o fenômeno fale por si mesmo, isto é, 'estar na presença' ou 'ser confrontado' pelo objeto de estudo, que se mostrou pela indicação de todos os aspectos suscitados pelo fenômeno em questão) e *'epoché'* (o princípio da neutralização das intenções naturais), muito mais como descrições de processos universais da dimensão cognitiva humana do que como princípios científico-metodológicos. Uma boa e atualizada leitura sobre fenomenologia pode ser encontrada em: SOKOLOWSKY, Robert. *Introduction to phenomenology*. New York: Cambridge University Press, 2007, *location* 67. E-book. Disponível em: www.amazon.com. Acesso em: 22 jun 2012.

liberdade de expressão. São esses princípios que sustentam e garantem o respeito à diversidade cultural e religiosa, evitando que a escola seja palco de proselitismo e intolerância.

Vale lembrar que lidar com a laicidade do estado não é algo difícil somente para o religioso e a religiosa, mas também para ateus, agnósticos, cientificistas, etc. A convivência plural exige paciência de todos e todas. Cada um de nós possui o dever de encontrar um sentido e interligar seus próprios valores com esses princípios pétreos da Constituição. Esse movimento começa com o reconhecimento de que tais garantias constitucionais sejam direitos conquistados à custa de muita dor e sacrifício humano. Evidentemente que esses princípios constitucionais, ainda assim, exijam de cada um de nós uma dose de ‘equacionamento moral’, de forma a podermos transformá-los em ‘valores’ que nos sejam próprios. Isso precisa ser assim, haja vista que não se pode falar em emenda às cláusulas pétreas da Constituição. Tais cláusulas representam, ao mesmo tempo, o horizonte de inteligibilidade da própria Constituição e nossas garantias mais fundamentais. Se essas cláusulas são preteridas, a Constituição cai. Daí a importância de uma epistemologia do ER pautada nesses princípios.

Abaixo dos princípios constitucionais vêm os princípios que historicamente a escola tem assumido, que se relacionam, por exemplo, com a disponibilização do acesso ao conhecimento, com a formação para a cidadania, com a preparação para o mundo do trabalho, com a contribuição para a autonomia com vistas à transformação da realidade, etc. Transformar tais princípios infraconstitucionais em valores é algo essencial não somente para docentes, mas para a generalidade dos atores e das atrizes sociais que convivem na escola. Sem eles seria impossível significar positivamente a prática docente e a própria educação.

Depois desses valores compartilhados no âmbito da escola, poderíamos ainda apontar para um terceiro nível, ao considerar os valores dos principais atores e atrizes sociais implicados no ER: docentes e estudantes. A função da escola vai muito além da produção de conhecimento, pois “como qualquer outro objeto, o conhecimento pode ser

investido de afetividade e, logo, tornar-se um valor”.²⁰⁴ Transformar conhecimentos em valores é uma das chaves para uma aprendizagem significativa. Com suas singularidades, docentes e estudantes são os protagonistas que fazem a educação acontecer, dando encaminhamento prático aos vários princípios envolvidos no ato de educar, a fim de que estes componham um todo harmonioso de valores.

Coloquemos, pois, outra questão provocativa de nossa reflexão: Considerando que há valores implícitos em todas as instâncias ligadas ao funcionamento escolar, não seria um contrassenso colocar em questão se a escola e, mais precisamente o ER, deva ou não trabalhar valores? Obviamente que aqui não estamos tentando transformar os ‘valores’ em ‘objeto próprio’ do ER, mas nos perguntando sobre a possibilidade de ‘algum espaço’ consciente de trabalho para esse tema. Evidentemente que a própria dúvida sobre a viabilidade de valores serem ou não trabalhados na escola e no ER já é falaciosa. Seria mais acertado perguntar, por exemplo, com que nível de consciência trabalhamos a questão dos valores na escola e no ER ou ainda quais são os valores aí trabalhados, de que forma são trabalhados, e a que leitura de mundo tal estudo serve.

Se assumíssemos a posição discursiva de que no ER não há mais espaço para o estudo de ‘valores’, supondo sempre uma cosmovisão ou um fundo teológico incompatível com o princípio da laicidade, estaríamos somente sobrepondo um valor a outro, neste caso, sobrepujando o valor ‘aniquilado’ com um argumento de mesmo predicamento. Por isso, a tarefa que se impõe é a de localizar a tênue e borrada linha divisória entre os valores intersubjetivamente compartilhados e os valores cujo sentido só é inteligível dentro do contexto cultural ou religioso do qual emergem.

Até aqui, nosso intuito foi o de justificar nossa proposta e suavizar o estigma ligado ao tema dos valores que, como mencionamos anteriormente, parece não ter sarado completamente para aqueles que transitam pela área do ER. Iremos, a partir de agora, ao cerne da nossa questão, detendo-nos no potencial pedagógico do estudo de/sobre valores.

²⁰⁴ LA TAILLE, 2013, p.9.

4.2 'Valor' enquanto categoria inseparável da moral e da ética.

Havíamos indicado anteriormente a existência de, ao menos, duas categorias de valores: valores morais e valores não-morais. Antes de entrarmos nessas categorias, fundamental, portanto, lançar mão do conceito de 'moral'. Não obstante o fato de que, às vezes, a ideia de 'moral' seja tomada por sinônimo de 'ética', para fins de nosso raciocínio, seguiremos, mais uma vez, La Taille, que admite uma diferença conceitual entre os termos. Nosso interlocutor entende que a moral corresponde à "dimensão da obrigatoriedade, vale dizer, a moral implica o tema do dever".²⁰⁵ Nesse sentido, 'moral' diz respeito às regras, às condições geralmente irreduzíveis e necessárias a uma convivência social saudável, relacionando-se, portanto, com a pergunta "como devo agir?".

Importante notar que a pergunta está na primeira pessoa do singular, pois o desenvolvimento moral, na ótica da psicologia, pressupõe uma culminância mais além da heteronomia, no nível da autonomia. Em outras palavras, possuo determinado valor quando, e somente quando, determinada atitude, seja ela no nível físico, mental, emocional ou espiritual é inegociável para mim. Isto é, nessa perspectiva, o desenvolvimento moral se consuma na fase da autonomia, possuindo implicitamente uma construção ética. Por exemplo, ao obedecermos regras, não necessariamente o fazemos de maneira autônoma, isto é, não necessariamente 'apreendemos' os valores ou princípios subentendidos nas regras que cumprimos. Neste caso, o que existe é uma relação de heteronomia com o meio social que nos 'impõe' essas condutas.

La Taille trabalha com uma distinção simples entre moral e ética. Se a moral se relaciona com a pergunta "como devo agir?", a ética, por sua vez, relaciona-se com perguntas do tipo "que vida eu quero viver?", 'o que é a felicidade?', 'o que é uma vida que vale a pena ser vivida?'. Enquanto a moral 'manda', podemos dizer que a ética 'aconselha'.²⁰⁶ As tradições religiosas, bem como os estados, desempenharam historicamente no ocidente um papel ligado à moral. Hoje em dia, a religião começa a ter

²⁰⁵ LA TAILLE, [s.d.].

²⁰⁶ LA TAILLE, [s.d.].

um papel cada vez mais ligado à ética, na medida em que deixa para o estado o tema do dever como derivado da noção de direito e assume um posto de aconselhadora. Sem dúvida aquele tipo de ‘heteronomia social’ de que falávamos não é tão generalizada hoje em dia quanto o foi na época do estado religioso; não obstante o inegável fenômeno da ‘crise do sujeito’, agora vítima de outras espécies de domesticação.

O fomento de perguntas da dimensão da ética na aula de ER pode evitar que esse componente curricular caia em mero cientificismo. A riqueza pedagógica desse tipo de reflexão para o ER reside justamente no fato de a sala de aula congregar crianças e jovens que provêm do contato com distintos discursos e práticas religiosas e não-religiosas. A autonomia, nesse sentido, continua a ser um princípio importante. Ela permite a reflexão sobre esses limites não tão nítidos entre uma heteronomia com fatores transgeracionais e a dimensão do sentido. Em outras palavras, como se deu meu processo de apropriação de valores? Como a minha religiosidade/espiritualidade/não-religiosidade significa certos valores historicamente ligados a tradições diferentes da minha? Eis aí o início de um processo reflexivo que, sem dúvida, possui potencial para levar o ER a uma de suas culminâncias: o respeito à diversidade religiosa e cultural.

Quem tentasse separar totalmente o sentido do desenvolvimento moral de um sentido ético ou religioso, tal qual conceituamos aqui, não poderia ser exitoso, pois a culminância de um processo de desenvolvimento moral pressupõe uma ética. Em outras palavras, para que uma determinada atitude seja inegociável para mim, é preciso que eu possua princípios que a sustentem e, por sua vez, é preciso que tais princípios estejam assentados em valores que se traduzam como resposta para a pergunta ‘que vida eu quero viver?’. Por isso, uma ética pressupõe valores, isto é, pressupõe o relacionamento afetivo com objetos de natureza mais abstrata, como os princípios. Isso fica bastante claro na área do ER. Impossível não reconhecer que certas expressões do fenômeno religioso, por exemplo, na dimensão da fé, forneçam muitas vezes os elementos afetivos de que são investidos certos conhecimentos.

Do ponto de vista pedagógico para o ER, não se trata, obviamente, de apontar para um desenvolvimento moral pré-formatado nos moldes de uma ética específica. Como já indicamos anteriormente, isso seria uma volta ao antigo paradigma do ER. A psicologia pode ser, nesse sentido, uma boa aliada de nosso componente curricular, na

medida em que privilegia a análise do desenvolvimento moral no nível da pessoa. Uma abordagem dos valores na aula de ER, nos moldes que temos apontado, seria uma espécie de fomento a algo mais ou menos parecido com a produção de sentido *heiddegeriana*, na perspectiva do ‘ser-aí-no-mundo’ (*dasein*). Não se trata de impor aos alunos de ER um sentido pronto ‘desde fora’, mas de sinalizar a necessidade de produção de sentido num nível existencial-ontológico que entenda o humano enquanto ser social situado no mundo. O ‘ser’ que precisa produzir sentido à sua própria vida que acontece ‘aí’ onde o indivíduo está situado. Afinal, se a escola não o induz a essa produção de sentido, como esperar que esse aluno dê conta agora e no futuro de corresponder a certos valores compartilhados socialmente?

Outra questão delicada que precisa ser respondida é: Até que ponto o professor e a professora pode arbitrar sobre os valores que serão trabalhados na aula de ER? Durante a análise dos dados do GF, demonstramos que se esse arbítrio estiver centrado na figura docente, o ER corre o risco de descambar em reprodução monológica de cultura religiosa ou mesmo em proselitismo. Todavia, dizer que o professor e a professora não têm direito algum de determinar valores a serem trabalhados na aula de ER corresponde a uma simplificação. Como dissemos anteriormente, sobretudo nos anos iniciais, esse processo tende a ser muito natural e intuitivo. Isso não corresponde a um problema desde que o professor e a professora não exorbite a dimensão dos valores intersubjetivamente compartilhados.

Todavia, quando entramos na dimensão dos valores cuja validade depende de conteúdos de fé que emergem de tradições culturais e religiosas específicas, nesse momento, não podemos mais falar em ensino ‘de valores’, mas em ensino ‘sobre valores’. Nessa dimensão, o trabalho docente consistiria naquilo que o GF já havia indicado anteriormente, isto é, em demonstrar a diversidade de princípios transformados em valores pelos correligionários das diversas tradições culturais e religiosas. Nesse caso, temos um ensino ‘sobre valores’ focado na descrição do processo de aquisição e na pluralidade de posicionamentos advindos das tradições religiosas e não religiosas sobre tais valores. Com esse entendimento, evitamos a falácia de uma neutralidade inoperante e descompromissada com a transformação da realidade, ao mesmo tempo em que evitamos o problema de uma abordagem com valores autorreferidos.

4.3 Regras, princípios, valores e mitos.

A moralidade certamente não é um tema circunscrito às instituições religiosas ou às famílias, embora tais espaços sejam privilegiados para tal. La Taille considera a moralidade como um objeto de conhecimento, com conteúdos e questões próprias que interessam, de forma geral, à sociedade e à cultura.

Ele divide esse objeto de conhecimento em três níveis, indo do mais concreto ao mais abstrato, níveis esses que são observáveis sobretudo no desenvolvimento moral das crianças. Não que o adulto não consiga aderir a novos princípios ou apreender novos valores; contudo, é na criança que esse processo se mostra mais patente. É muito bom lembrarmos dessas etapas, não obstante as mesmas representem apenas uma forma de olhar para a questão desenvolvimento moral, visto que estamos diante da tarefa de pensar pedagogicamente um componente curricular voltado para crianças e adolescentes.

O primeiro nível é aquele das regras, isto é, das “formulações verbais precisas que dizem: ‘isso deve ser feito, isso não deve ser feito’”²⁰⁷. Como exemplos de normas podemos tomar os Dez Mandamentos da tradição judaico-cristã, assim como a parte explicitamente normativa do *Dharmaśāstra* hindu ou das leis dos estados modernos que regulam o comportamento individual e coletivo nas sociedades. Em poucas palavras, as regras são ordens claras que produzem efeitos atitudinais nas pessoas.

No ER, a compreensão de que as denominações religiosas e as filosofias seculares apresentam regramentos de conduta individual e coletiva para seus correligionários é um dos primeiros e mais importantes objetivos a serem alcançados. É a consciência desse processo que descortina para os estudantes a dimensão de complexidade das relações humanas.

Voltando à perspectiva do desenvolvimento moral, a objetividade própria das regras não permite que essas consigam abarcar a complexidade da vida humana com toda a sorte de situações e questões envolvidas. É fácil observar, por exemplo, que, em certo ponto do desenvolvimento moral da criança, esta não se satisfaz mais em

²⁰⁷ LA TAILLE, [s.d.].

simplesmente seguir regras. Aquilo que antes era feito, seja por medo da autoridade dos pais, seja por conta de um sentido de proteção, seja por algum tipo de barganha infantil, agora passa a ser questionado. Nesse primeiro momento de abstração, as crianças chegam àquilo que La Taille chama de ‘espírito das regras’, isto é, à matriz de onde se derivam as regras: os princípios. Nosso interlocutor usa como exemplo o princípio cristão do “Amai-vos uns aos outros”. Essa frase, apesar de ser gramaticalmente imperativa, não é uma regra, pois ela não traz implícita a forma como esse amor deva ser exercido. Duas pessoas podem concordar com o mesmo princípio; todavia, discordam sobre qual comportamento expressa melhor tal princípio.

Obviamente que os princípios não podem ser considerados como o fim do processo de desenvolvimento moral. Afinal, se mero conhecimento tivesse ingerência atitudinal nos indivíduos, não haveria médicos fumantes, nutricionistas comendo *cheeseburger* no almoço e docentes de ER tentando fazer prosélitos de seus estudantes. Com isso, chegamos ao nível dos valores. Se até aqui estava implícito o conhecimento de alguns princípios de onde derivavam certas regras, agora projeta-se sobre esse conhecimento uma carga afetiva em um nível de abstração ainda maior.

Tomemos um exemplo mais próximo da área do ER. Podemos dizer que docentes deste componente curricular não devam constranger os seus alunos e alunas, sobretudo diante de seus pares, em função de diferenças de natureza religiosa. Isso é uma regra clara. Podemos dizer que essa regra deriva do princípio do respeito à diversidade cultural e religiosa. Transformar esse princípio em valor seria, portanto, o mesmo que investi-lo com os sentimentos adquiridos no próprio ato de viver.

Esse princípio do respeito à diversidade religiosa, como qualquer outro princípio, pode ser sustentado por valores não necessariamente coincidentes. Por exemplo, um professor ‘A’ poderia pensar a partir de sua experiência: “Conviver bem é mais importante do que ter razão, pois, afinal, se meus pressupostos são tão caros a mim, na mesma medida, os pressupostos do outro devem ser caros a ele também. Afinal de contas, a bondade deve vir antes da verdade”. Outra professora ‘B’ poderia pensar: “Apesar de eu não concordar com determinada colocação de meu aluno, e mesmo que ela seja até certo ponto desconfortável para mim, prefiro continuar convivendo com esse tipo de diferença.

A intolerância afastaria de mim a possibilidade de ser surpreendido positivamente. É no contato com ‘o diferente’ que eu consigo ter acesso a novas pretensões de verdade.”

Esses são dois exemplos de um conhecimento investido de sentimentos não coincidentes, mas que, no entanto, embasam o princípio do respeito à diversidade. No primeiro exemplo, o valor preponderante parece ser o do reconhecimento da necessidade de harmonia nos relacionamentos para o bem viver. No segundo exemplo, o valor que se destaca é o da assunção do outro enquanto revelador de aspectos desconhecidos de mim mesmo, construído, talvez, como resposta ao desgosto por algum tipo de prepotência ou individualismo.

Indo um pouco além de nosso ‘psicologismo’, podemos relacionar os conceitos de ‘valor’ e ‘saber’, este último mais empregado na área da pedagogia. De fato, os termos ‘saber’ e ‘valor’ parecem coincidir na medida em que apontam para algo que ultrapassa a ideia de mero conhecimento, oferecendo-nos uma relação interessante. Recorro à acepção antiga do verbete latino *sapidus*, cujo significado, conforme o Dicionário Houaiss, é “que tem sabor, saboroso”.²⁰⁸ Desde essa perspectiva, ‘saber’ deve ser algo que tem de ser sentido, experimentado, provado. Em poucas palavras, poderíamos dizer que o saber, assim como o valor, é o conhecimento que foi experimentado, provado, degustado, digerido e, por fim, assimilado, transformando-se na energia afetiva que nos leva agir sobre o mundo.

Todavia, não sentimos que os fatores relacionados ao desenvolvimento moral se esgotem aí. Até agora falamos de aspectos racionais e afetivos do desenvolvimento moral. Todavia, por conta da relevância que conferimos ao estudo do fenômeno religioso, uma outra dimensão se nos mostra irrefutável. O ER, talvez mais do qualquer outro componente escolar, deve levar em consideração a cognição em seu sentido mais amplo, contemplando os aspectos intelectivos, afetivos e espirituais, a história de vida dos alunos, seu contexto sócio-cultural, as demandas desses alunos em seu ardor de ‘curiosar’, bem como os receios acumulados ao longo da vida estudantil. Deve levar em consideração a leitura que cada uma das partes incluídas nos processos de ensino e

²⁰⁸ INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0, CD- ROM, 2001.

aprendizagem tem de si mesma, de mundo, de sociedade e, de forma não menos importante, de futuro, uma vez que a educação necessita do alento das energias utópicas presentes na sociedade.

Extrapolando a perspectiva de La Taille, podemos falar em uma dimensão ‘mítica’ da constituição moral humana. Nessa dimensão não há apenas um sentido afetivo envolvido, mas a própria identidade dos indivíduos. Façamos a seguinte reflexão. É razoavelmente fácil discutir regras, pois, como já indicamos, a mudança destas não implica na refutação dos princípios que as sustentam. Menos fácil deve ser uma discussão sobre princípios, cujas modificações trazem implícitos novos comprometimentos e responsabilidades. Bem mais complexa ainda é a discussão acerca de valores, justamente pelo investimento afetivo subentendido. Todavia, sobra ainda algum espaço para um trato dialético dos valores, na medida em que há sempre a possibilidade de convencimento e de sensibilização de alguns interlocutores por outros a partir de um certo equacionamento moral.

A dimensão de profundidade, por outro lado, implícita nas subjetividades dos alunos não consegue se submeter a um trato dialético. A crítica não pode aí ser empregada da maneira como fazemos quando analisamos outros objetos de estudo. Se uma crítica é feita sobre uma atitude infeliz ou a uma regra equivocada ou descontextualizada, os interlocutores não são tão afetados, porque, como dizíamos anteriormente, via de regra, esses objetos possuem pouco ou nenhum sentimento atrelado a eles, isto é, eles não constituem ‘valores’, conforme nossa aceção. Por outro lado, a abordagem do fenômeno religioso no ER ou fora dele quase sempre ‘fala’ alguma coisa à religiosidade/espiritualidade daquele ou daquela que o estuda. Em poucas palavras, seu estudo atinge uma dimensão humana ainda mais profunda que aquela ligada aos valores, a dimensão do ‘mito’.

Obviamente que aqui não empregamos o verbete ‘mito’ em seu sentido comum, mas na aceção panikkariana de um horizonte último de inteligibilidade, isto é, como a dimensão de ‘metavalores’. Por isso, mito não é um valor ou um princípio e muito menos uma regra. Mito é aquilo que serve de base para todos eles. Para Panikkar, todos nós vivemos imersos em mitos, na medida em que o mito “constitui-se do conjunto de

contextos que tomamos como simplesmente dado”²⁰⁹ e, portanto, “representa o horizonte invisível sobre o qual projetamos nossas noções da realidade”.²¹⁰ Não há como viver sem mitos. Quando, através da razão, desmitificamos determinado mito que nos servia de base para a leitura da realidade, ao mesmo tempo, já estamos tomando refúgio noutra.

Obviamente que aqui o verbete ‘mito’ não traduz necessariamente a ideia de algo fantasioso ou fictício do passado, ligado à tentativa de explicar as causas primeiras e os efeitos últimos de todas as coisas, mas resguarda dentro de si a possibilidade de realidade ou, pelo menos, de referência à realidade. Para nós que compartilhamos a contemporaneidade, os mitos do passado representam narrativas fantasiosas ou alegóricas, todavia, nosso

[...] *mito vivido* consiste no conjunto de contextos que são aceitos como verdade. O mito nos fornece um ponto de referência que nos orienta na realidade. O mito em que se vive nunca será vivido ou visto da forma como alguém vive ou vê o mito de outrem; ele é sempre o horizonte aceito dentro do qual situamos nossa experiência da verdade. Eu estou imerso no meu mito, assim como outros estão imersos em seus próprios mitos. Eu não estou criticamente consciente de meu próprio mito, assim como outros não estão conscientes dos que lhes são próprios. É sempre o outro quem, ao meu ouvido, fala com um sotaque. É sempre o outro que me surpreende, falando a partir de pressuposições não examinadas.²¹¹ (tradução nossa).

²⁰⁹ PANIKKAR, Raimon. *Myth, Faith and Hermeneutics – Cross-Cultural Studies*. New York / Ramsey / Toronto: Paulist Press, 1979, p.20.

²¹⁰ PANIKKAR, 1979, p.30.

²¹¹ PANIKKAR, 1979, p.20. “*The myth you live is comprised of the ensemble of contexts you take for granted. Myth gives us a reference point that orients us in reality. The myth you live is never lived or seen as one lives or sees somebody else’s myth; it is always the accepted horizon within which we place our experience of truth. I am immersed in my myth like others are in their own. I am not critically aware of my own myth, just as others are not aware of their own. It is always the other who, to my ear, speaks with an accent. It is always the other whom I surprise speaking from unexamined presuppositions.*”



Figura 9: Charge ilustrativa da ideia panikkariana de mito.

Na charge acima lemos à esquerda 'Tudo coberto, a não ser os olhos. Que cruel essa cultura dominada por homens!' À direita, lemos: 'Nada coberto, exceto pelos olhos. Que cruel essa cultura dominada por homens!'. Disponível em: <http://religionline.blogspot.com.br/2016/09/a-difícil-questao-da-laicidade.html>
Acesso em: 10 jan 2016

Apesar de a academia reconhecer que o ER escolar não deva ter mais como finalidade a 'educação da espiritualidade dos alunos', finalidade essa que aponta para o chamado modelo teológico de ER, ainda assim, esse ER, não deixa de ter ingerência nas identidades discente e docente. A auto-exposição implícita no próprio ato de interpretar determinado fenômeno religioso – afinal, interpretar é expor-se – faz com que meus mitos vividos passem a ser vistos pelo 'outro'. Por isso, Panikkar reconhece que é o

[...] outro quem desvela o mito vivido por mim, porque, para mim, ele é invisível enquanto mito. [...] Ele é manifestado e expresso através do meu ser sem que o meu ser esteja consciente dele; ele é aquilo que o outro enxerga quando estabelece um profundo relacionamento pessoal comigo, que transcende o nível puramente dialético. Somente além da dialética, no nível do *diálogo dialógico*, é que eu abro a mim mesmo ao outro da forma como realmente sou, permitindo-me ser descoberto pelo outro reciprocamente, sem que nenhum de nós tome refúgio numa objetividade neutra.²¹² (tradução nossa).

²¹² PANIKKAR, 1979, p.21. "[...] it is the other who discloses the myth I live, since for me it is invisible as myth. My myth is what makes me unique and, hence, irreplaceable; it is at the base of my own history

Podemos pensar na construção do respeito à diversidade cultural e religiosa como uma das finalidades do ER, isto é, como algo que decorra de sua existência enquanto componente curricular na escola. Entretanto, quando pensamos na viabilidade dialógica do ER, tal respeito mostra-se mais como condição do que como finalidade. Com isso queremos dizer que o ER exige uma abordagem dialógica, que vai além da noção de dialética. Esta última move-se através da crítica e pressupõe a existência de uma instância extrínseca aos interlocutores: a razão. O diálogo, por sua vez, não pressupõe uma razão cuja pretensão de posse daria a um dos interlocutores a última palavra. Ao contrário, a relação dialógica implica em empatia e alteridade, e implica no fato de que as regras do diálogo sejam consentidas dentro do próprio diálogo, entre todos os seus interlocutores (docentes e estudantes), e jamais dadas unilateralmente ou *a priori*. No caso do ER, esse consenso deveria ser conseguido preliminarmente ao estudo do fenômeno religioso e equivaleria à construção de um valor capaz de resguardar o diálogo sob a égide do princípio do ‘respeito à diversidade cultural e religiosa’.

À docência caberia o papel de fazer com que seus alunos percebessem que um trato dialético do fenômeno religioso estacionaria no primeiro pressuposto não compartilhado. Por isso dizemos que esse ‘respeito à diversidade cultural e religiosa’ seja mais premissa do que resultado do ER. É bem provável que a dificuldade em entender essa dinâmica seja um dos fatores determinantes que inclinem o professor de ER a uma abordagem quase que exclusiva de aspectos mais objetivos do fenômeno religioso – se é que podemos falar numa linha divisória clara entre objetividade e subjetividade – como falávamos no início desse capítulo.

Retomando o tema das regras, dos princípios, dos valores e, agora, dos mitos, podemos dizer que os três primeiros permitem a possibilidade de um porquê ulterior, mas não o mito. Dessa forma, apontamos para um pequeno déficit nas reflexões de La Taille, que para no domínio dos valores. O leitor poderia questionar se isso não é contraditório,

and at the foundation of my language. It is expressed and manifested through my being without my being aware of it; it is what the other sees when he establishes a fully personal relationship with me, which transcends the purely dialectical level. Only beyond dialectics, on the level of the ‘dialogical dialogue’, do I open myself to the other as I am, allowing myself to be discovered by him – and reciprocally, without either of us taking refuge in a neutral objectivity.”

pois compreende-se que o desenvolvimento moral seja possível apenas no âmbito da racionalidade, não obstante os estudos mais recentes compreenderem também o campo dos sentimentos e da afetividade. Panikkar, entretanto, expande o tema da moral à dimensão do inconsciente.

A moral, assim como o iceberg, não é somente inconsciente e oculta em nove décimos de sua substância, mas também navega e viaja sem direção, ela se move para mares intocados pela reflexão, isto é, intocados pela consciência reflexiva. [...] Não existe nenhuma dimensão de puro conhecimento, tampouco uma de moralidade cega. [...] Um idealismo que identifique o ser com o conhecimento estará destinado a acabar com a moral, e qualquer organização moral (qualquer igreja, por exemplo) estará sempre inclinada a ver o crescimento da reflexividade com suspeita. [...] Nós não questionamos os valores morais que nós aceitamos. Isso é o porquê de os aceitarmos, porque nós os consideramos derradeiros e, portanto, sem nenhum porquê ulterior. Mesmo no mundo de hoje há certos valores sociais que não se discutem: justiça, democracia, bem-estar comum, lealdade ao próprio país e mesmo integridade nacional, particularmente no caso de nações mais jovens. Estes valores estão arraigados na consciência coletiva humana. [No mundo de hoje, que se inclina à supervalorização de *logos*] Parece que se alguém puder explicar suas próprias ações e, especialmente, justificá-las racionalmente, o mal estará eliminado. Explicação racional equivale à justificação moral. Mas existe algo para o qual nós não conseguimos encontrar explicação racional, especialmente quando se trata de uma questão de justificação de nós mesmos?²¹³ (tradução nossa).

O que Panikkar nos diz é que o conteúdo moral está mais no domínio do mito (*mythós*) do que da razão (*logos*), isto é, na dimensão do 'simplesmente dado' mais do que na dimensão reflexiva. Isso se verifica pelo fato de não sentirmos a necessidade de discutir os valores morais que aceitamos. Panikkar pensa as culturas a partir dessa ideia de *mythós*, de forma a considerar as culturas como galáxias que vivem de seus próprios

²¹³ PANIKKAR, 1979, p.51-53. *Morals, like icebergs, are not only unconscious and hidden for nine-tenths of their 'substance', but they also sail and travel about, they move towards seas still untouched by reflection, by reflective consciousness. [...] No dimension of pure knowledge exists, nor one of blind morality. [...] an idealism that identifies being with knowledge is bound to eliminate moral, and any moral organization (any church for example) is Always inclined to view the growth of 'reflexivity' with suspicion. [...] We do not question the moral values we accept. And this is 'why' we accept them, because we find them ultimate and thus without any further 'why'. Just so, in today's world there are certain values we do not discuss: justice, democracy, communal well-being, loyalty to one's own country and even national integrity, particularly in the case of young nations. These values are rooted in humanity's collective consciousness. [...] It seems that if one can explain one's own actions and especially justify them rationally, the evil is eliminated. Rational explanation amounts for moral justification. But for what can we not find some explanation, especially when it is a question of justifying ourselves?*

mitos, isto é, por viverem em seu mito englobante da sociedade.²¹⁴ Se colocarmos uma sequência de perguntas do tipo ‘por que’ para um interlocutor ou uma interlocutora, mais cedo ou mais tarde chegaremos a um ponto em que ele ou ela considerará que a resposta para a nossa pergunta é autoevidente. No caso da análise de fenômenos religiosos, aquilo que é autoevidente depois de muitos porquês aponta com maior frequência para a dimensão da fé e de seus conteúdos. Quando o interlocutor ou a interlocutora é compelida a ir adiante nos ‘porquês’ depois de sentir que a resposta já é autoevidente, ele ou ela entra em um processo que aqui chamaremos de ‘desnudamento mítico’.

A compreensão desse processo fornece as pistas de como docentes devem conduzir o diálogo na aula de ER. Mesmo que os professores e as professoras procurem não catalisar um processo de ‘desnudamento’ entre a classe, isso pode ser induzido pelos pares. Tal processo pode revelar-se tão interessante quanto constrangedor. Para Panikkar, o objetivo de debruçar-se sobre os mitos vividos deve ser o de fazê-lo emergir para o nível consciente e não ultrapassá-los, trocando-os por outros. Isso até pode ser uma consequência incidental do processo, mas nunca sua finalidade.

Como pensar, então, em termos de um desenvolvimento moral que inclua o conceito de mito que adotamos aqui? Afinal de contas, Panikkar nos diz que, quando *logos* atravessa *mythós*, isto é, quando o mito é analisado pela razão, do mito não sobra nada. Para Panikkar, entretanto, duas coisas podem ocorrer quando um mito é racionalizado. 1º) o mito é desmitificado, destruído, por assim dizer, sobrando, talvez, alguns valores morais. Neste caso, o sujeito passa a viver, não necessariamente de forma consciente, outro mito; 2º) O mito não é desmitificado, pois o sujeito não encontra um porquê ulterior. Nesse caso o sujeito continua vivendo conscientemente dentro do seu mito, mesmo não podendo justificá-lo apenas do ponto de vista de uma racionalidade intersubjetiva, situando-se o sujeito, então, no domínio da fé. De qualquer forma, os mitos vividos não deixam de funcionar como pano de fundo do processo de desenvolvimento moral.

²¹⁴ ARENHART, Livio Osvaldo. Pressupostos filosóficos da hermenêutica diatópica proposta por Raimon Panikkar. *Revista Direitos Culturais*. v.2, nº3. dez 2007. p. 84.

Do ponto de vista pedagógico para o ER, é fácil perceber onde queremos chegar. Essas reflexões ajudam-nos a compreender a complexidade implícita no tema dos valores e o quão cuidadoso deve ser o professor e a professora ao abordá-lo em aula. Seria ingenuidade pensar que seja possível o estudo de várias expressões do fenômeno religioso sem, com isso, adentrar nas subjetividades dos alunos, isto é, no domínio de seus sentimentos (valores) e no domínio da sua identidade (mitos). Como já indicamos anteriormente, uma relação dialética do nível dos valores e dos mitos é, no primeiro caso, difícil e, no segundo, impossível. Especificamente no tocante aos valores, acreditamos que esses possam ser dialogados a partir de seus próprios pressupostos, isto é, fazendo com que discentes e docentes, através de sua própria convivência dialogal, tragam cada vez mais para o nível consciente os mitos que dão sentido a esses valores e seus derivados princípios e regras. La Taille não entra na dimensão mítica; todavia, reconhece que, quando os valores são equacionados em um diálogo, estaremos diante de um diálogo de alto nível.²¹⁵ Completaríamos dizendo que, quando conseguimos equacionar no diálogo os mitos vividos, temos um diálogo de altíssimo nível.

O reconhecimento desse processo reforça a ideia que apresentamos durante a análise dos dados do grupo focal: o professor e a professora de ER não devem esconder sua identidade religiosa diante da classe. A tentativa de alcançar uma suposta 'neutralidade individual' possui validade apenas dentro de uma relação dialética. Em uma relação dialógica, isso equivale à dissintonia comunicativa entre os interlocutores. A busca da neutralidade no ato comunicativo traz consigo a esperança falaciosa da posse da razão. Por isso, no domínio das identidades religiosas e culturais, isto é, na dimensão dos mitos e dos valores, a razão tem uma ingerência muito limitada no ato comunicativo.

4.4 Sensibilidade moral e equacionamento moral

Mostramos anteriormente que os mitos, na acepção que adotamos, consciente ou inconscientemente, se mostram como aquilo que serve de base para os valores, isto é, eles funcionam como 'meta-valores' que são, portanto, decisivos no que diz respeito

²¹⁵ LA TAILLE, [s.d.].

ao senso moral de estudantes e docentes. Demonstramos também que, quando ultrapassamos o limite dos princípios aceitos intersubjetivamente, o ensino deve ser ‘sobre valores’ e não ‘de valores’. Além disso, indicamos que a aula de ER seja um espaço privilegiado para a reflexão acerca dos processos de construção de valores. Tal processo é, de fato, um fenômeno religioso quando tais valores emergem de tradições culturais e religiosas. A partir de agora iremos refletir, ainda com a ajuda de La Taille, sobre dois conceitos que interessam para uma ‘pedagogia’ dos valores no espaço do ER: sensibilidade moral e equacionamento moral.

Sensibilidade moral é a capacidade que o indivíduo tem de perceber questões morais em situações onde geralmente elas não são percebidas.²¹⁶ Por todos os argumentos que já apresentamos até aqui, não precisamos discutir o quanto essa capacidade é importante para o professor de ER. Citemos apenas um exemplo comum ao nosso componente curricular.

Hoje em dia, é comum que docentes de ER programem visitas a templos, igrejas, mesquitas, terreiros, centros espíritas, etc., numa tentativa de aproximar as distintas realidades culturais e religiosas e concretizar o tão apreciado respeito à diversidade entre estudantes. A iniciativa, sem dúvida, é nobre. Todavia, a sensibilidade moral, neste caso, estaria em perceber que, para certos estudantes, o simples fato de visitar um espaço sagrado diferente do seu poderia trazer questões morais implícitas. Talvez, aquilo que é considerado espaço sagrado para uma aluna possa significar exatamente o oposto para outro. A sensibilidade moral docente, neste caso, talvez indicasse a necessidade de se fazer um trabalho prévio de preparação discente, provavelmente envolvendo até suas famílias, no sentido de conseguir fazer com que essas visitas pudessem ser significadas positivamente, dentro de princípios e/ou valores comuns à escola, ao ER e às famílias.

Em poucas palavras, para o professor e a professora, a sensibilidade moral é aquilo que lhe dá condições de perceber que, para uma parcela discente, determinadas ações implicam em dilemas morais que exigem um equacionamento moral. E aí chegamos ao nosso segundo conceito.

²¹⁶ LA TAILLE, [s.d.].

Chamamos de equacionamento moral justamente aquele dilema moral, onde a pessoa se vê obrigada a pesar dois valores morais distintos no intuito de levar a termo ou não determinada atitude.²¹⁷

Importante ressaltar que um equacionamento moral só pode acontecer quando o dilema possui implícitos dois valores morais. Nesse sentido, a diferença entre um valor moral e outro não-moral reside no fato de que apenas o primeiro se relaciona com o tema do dever. Um exemplo: um jovem pode passar a atribuir valor à posse de um *Nike* em função de certo apelo midiático e por conta de suas relações sociais. O valor atribuído à posse do tênis não é um valor moral. Apesar do jovem não possuir dinheiro suficiente para comprar o tênis, ele não lançaria mão do furto porque o respeito pela propriedade privada é um princípio que ele já elevou à categoria de valor que se relaciona com a dimensão do dever. Essa, portanto, não é uma situação que exija do jovem equacionamento moral. Só há uma atitude possível: não furtar. Obviamente que o furto seria uma possibilidade se não houvesse um valor moral subentendido para contrabalançar a situação. É assim que assistimos com pesar e perplexidade o tamanho das distorções sociais a que é submetido o jovem que se dispõe até mesmo a matar para obter um *Nike*.

Voltemos novamente ao exemplo anterior, sobre as visitas da turma de ER a lugares sagrados, para explorar o conceito de equacionamento moral. Um aluno que se visse incomodado diante da ideia de ter que visitar determinado espaço sagrado poderia estar diante do seguinte dilema. 'Devo seguir a ordem de minha família que me pede para não ir naquele lugar e com isso criar certa indisposição com minha turma e meu professor; ou devo acatar a vontade de meu professor e da turma de ir 'lá' e desrespeitar a ordem da minha família?

Este caso de dilema moral é bastante interessante porque, sobretudo as crianças, que ainda estagiam na fase da heteronomia, costumam respeitar as regras porque respeitam a fonte das regras. O dilema, neste caso, seria uma questão de autoridade. Neste caso, a sensibilidade moral docente revelar-se-ia em um profundo

²¹⁷ LA TAILLE, [s.d.].

sentimento de alteridade. Tal sentimento evita que o professor ou a professora se inclinem à prática de ‘meter goela abaixo’ no aluno e na aluna princípios. O trabalho na dimensão dos valores é muito mais de sensibilização do que de coerção, não obstante a necessidade de elevar certos princípios intersubjetivamente aceitos à condição de inegociável.

Docentes de posse de alguma sensibilidade moral conseguem, pois, intuir a improficuidade comunicativa quando se passa por cima das questões morais. Como dissemos anteriormente, o diálogo que se apresenta com caráter dialético estanca no primeiro pressuposto não compartilhado e induz o aluno e a aluna ao silêncio. Numa perspectiva dialética desprovida das noções de sensibilidade moral e de equacionamento moral corre-se até mesmo o risco de ser intolerante para com a intolerância. Para o professor e a professora de ER, isso significaria tratar a ‘intolerância’ do aluno e da aluna, que são hipossuficientes diante de autoridades distintas que povoam seu inconsciente, com outro tipo de intolerância.



Figura 10: Intolerância para com a intolerância. Disponível em:
<http://ensinoreligiosoemdestaque.blogspot.com.br/2015/09/atividade-avaliativa-para-os-8-e-9-anos.html>
 Acesso em: 10 jan 2017.

La Taille chama atenção para o fato de que, para que os indivíduos, sobretudo as crianças, almejem entrar no universo moral é preciso que elas reconheçam que existem não apenas regras que são boas, mas também pessoas que são boas, isto é, pessoas com virtudes, pessoas com excelências do caráter. Se o professor e a

professora abandonam o princípio da sensibilidade moral, admitindo, por exemplo, a lógica do 'ser intolerante para com a intolerância', isso só fará ressaltar um estado das coisas em que é possível reconhecer boas regras, mas não boas pessoas. A mesma crítica estendemos a qualquer tipo de intolerância no ER, seja por reacionarismo religioso ou por algum tipo de cientificismo epistemológico que, na ausência de um equacionamento moral adequado, atrepele os processos de construção de valores de alunos e alunas.

La Taille lê na realidade social moderna uma crise de confiança. A construção na criança da ideia de uma sociedade com boas regras, todavia, sem boas pessoas, equivale à reprodução de uma cultura que reconhece boas normas sem se dispor a cumpri-las. 'Afim, ninguém as segue mesmo.'

Por isso, não é nenhum exagero falar na necessidade de um professor e de uma professora virtuosa. A importância, por exemplo, da sensibilidade moral para a docência no ER reside no fato de que, mais do que em qualquer outro componente curricular, esse professor e essa professora correm o risco de desrespeitar ou mesmo ferir seus alunos por não perceber a dimensão moral que se encontra como pano de fundo das situações de aula. O papel docente no ER vai além de mera relação com o conhecimento. É preciso mover o olhar na direção de afetos (valores) e identidades (mitos).

Começar a pensar novamente o tema dos valores dentro do espaço do ER foi o nosso intuito aqui. Na análise do GF falamos sobretudo no ensino 'de valores'. Nesse capítulo, vimos que o ER é um espaço privilegiado para o estudo 'sobre valores'. Importa ressaltar que, via de regra, alunos e alunas vão ter contato com a psicologia, quando o têm, somente no ensino médio e, geralmente, por não mais de um ano letivo. Nesse ponto da caminhada escolar, no ensino médio, muitas etapas já ficaram para trás e não voltarão mais. Nesse sentido, o ER pode e deve oferecer uma palavra ponderada sobre desenvolvimento moral.

Outra dúvida que pode advir das reflexões que fizemos até aqui consiste em saber se o professor e a professora de ER terão a faculdade de encaminhar pedagogicamente tema tão complexo. Nesse sentido, nossa compreensão é de que, sem uma formação docente específica, é improvável que docentes consigam fazê-lo. Todavia, no momento em que a epistemologia do ER se consorcia com uma ciência de referência,

qual seja as Ciência(s) da(s) Religião(ões), não há mais porque questionar se o professor e a professora estarão legitimados a se aventurar nos campos da psicologia, da antropologia e da sociologia, por exemplo.

É preciso dizer ainda que o estudo dos valores só é viável no ER se o professor e a professora estiverem imbuídos de um profundo sentimento de empatia para com seus alunos. Eis aí uma virtude que ambos os nossos principais interlocutores exaltam. Para La Taille a empatia é a capacidade de comover-se com os estados afetivos alheios. A empatia é o embrião da generosidade. Para Panikkar, a empatia é a própria condição de um diálogo cuja profundidade alcança o nível mítico das identidades.

Podemos resumir a ideia que norteou nossa reflexão até presente momento com a seguinte frase: O estudo dos e sobre os valores no ER só é possível quando o professor e a professora enxergam cada estudante como uma fonte singular e legítima de compreensão e auto-compreensão. Em outras palavras, esse estudo é possível quando cada aluna e cada aluno é aceito, ainda que seus valores e mitos sejam diferentes e, de imediato, incompreensíveis para o professor e a professora de ER.

Ao fomentar nos alunos a postura de sujeitos ativos na construção de seu próprio sentido existencial, o ER convida as crianças e os adolescentes a adentrar o universo moral e ético. Ao olhar para as dimensões afetivas e identitárias dos estudantes e das estudantes, o ER consegue superar a falaciosa concepção de que ‘o conhecimento basta a si mesmo’. Isso exige do ER um modelo epistemológico próprio, uma linguagem singular, uma atitude pedagógica aberta e disposta a encontrar novos horizontes de inteligibilidade e, se possível, ampliá-los em uma nova leitura da realidade que respeite a singularidade de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que celebra a pluralidade como condição de equilíbrio psicossocial.

4.5 ER como indutor de um ‘saber comunicativo-dialógico’ e de uma ‘predisposição comunicativa ontônômica’.

A ideia trazida pela LDB, de que O ER seja parte integrante da formação básica de cidadãos e cidadãs, sugere que esse componente curricular tenha algo peculiar a oferecer, algo que decorra de sua epistemologia e que justifique sua permanência enquanto componente curricular dos horários normais da escola pública. O propósito

precípua do ER é, evidentemente, a transformação do princípio do respeito à diversidade cultural e religiosa em um valor comum, intersubjetivamente constituído por docentes e discentes que compartilham o tempo e o espaço do ER. Há, todavia, outras decorrências menos evidentes que o ER pode fomentar. Aqui, de forma a enriquecer o debate, elencamos duas: 1) o desenvolvimento de um ‘saber comunicativo-dialógico’; 2) o despertar de uma ‘predisposição comunicativa ontônômica’.

4.5.1 O ‘saber comunicativo-dialógico’ a partir do ER.

Ao falarmos de um ‘saber comunicativo-dialógico’ trazemos três conceitos, ‘saber’, ‘comunicativo’ e ‘dialógico’, cada um deles adjetivando aquele que o antecede. Aprofundando a acepção que admitimos anteriormente para termo ‘saber’²¹⁸, podemos compreendê-lo como algo mais profundo que ‘informação’ ou ‘conhecimento’ e, em consonância com as aproximações conceituais admitidas anteriormente, algo menos profundo que ‘mito’. Nesse sentido, ‘informação’ pode ser vista como algo que se desatualiza rapidamente e que, por isso mesmo, precisa ser constantemente ‘consumida’ (atualizada). Sua ingerência na dimensão atitudinal humana é bem limitada. Todavia, quando a informação faz surgir a necessidade, não apenas de atualização, mas de um contexto, de uma perspectiva reflexiva histórica, de uma abordagem crítica, fenomenológica, empírica, etc., podemos dizer que entramos no domínio do ‘conhecimento’. A ingerência do conhecimento na vida humana é bem mais significativa que aquela da informação. ‘Saber’ representa o passo seguinte. Como vimos anteriormente, saber (*sapidus*) é algo “que tem sabor, saboroso”, é o conhecimento que foi experimentado, provado, degustado, digerido e, por fim, assimilado, transformando-se na energia que nos leva agir sobre o mundo, possuindo, portanto, uma ingerência constante na dimensão atitudinal humana.²¹⁹ Vale dizer, um ‘saber comunicativo-dialógico’ encontra no ER espaço e tempo privilegiados para sua degustação, digestão e assimilação. Daí o paralelo traçado anteriormente com a ideia de ‘valor’.

²¹⁸ Vide subtítulo 3.3.

²¹⁹ MELO, Arthur Felipe Moreira de. Saberes necessários à docência do Ensino Religioso no contexto brasileiro: ponderações. *Revista Acadêmica Licenciaturas*. Ivoti. nº4. vol.1.p.15-22. jan/jun 2016.

Elencamos também a dimensão ‘comunicativa’ pelo fato de a linguagem ser uma inerência dos relacionamentos humanos. Acompanhamos Durkheim²²⁰ ao relacionar a linguagem com o ‘princípio da externalidade’. Tudo aquilo que podemos observar e analisar depende da linguagem, na medida em que ela não está em nós, mas entre nós. No ER, a linguagem é a dimensão para a qual a epistemologia deve estar constantemente voltada. Não somente pela necessidade, como dissemos, de uma ‘sensibilidade moral’, mas porque, no universo simbólico religioso, certas palavras possuem uma polissemia delicada, cujo efeito no ato comunicativo pode ser uma pseudo-comunicação.²²¹

O respeito pela diversidade cultural e religiosa é consequência do uso da linguagem. Ao mesmo tempo, somente conseguimos respeitar aquilo que conhecemos. Na aula de ER, docentes podem desrespeitar alunos e alunas inconscientemente por não alcançar a delicada polissemia do vocabulário religioso e não religioso no ato comunicativo. Somente a título de exemplo, consideremos, a palavra ‘intuição’. Em seu sentido comum no ocidente, intuição pode significar um pressentimento ou talvez um *insight* de natureza anímica sobre alguma coisa que se quer realizar, solucionar, propor, etc. Em linguagem mística, seja no ocidente como no oriente, intuição pode representar a possibilidade de contato da consciência com a esfera sobrenatural, seja com uma ‘força’, seja com um ser sobrenatural. No espiritismo, consideremos ainda, intuição é geralmente entendida como sinônimo de mediunidade, isto é, como a capacidade de ‘sintonizar’ consciente ou inconscientemente com as sugestões de outra ‘inteligência’ que vive na erraticidade espiritual.

Por conta da delicada polissemia do vocabulário religioso, os interlocutores e as interlocutoras, não raro, tendem a perder-se num sistema de mal-entendidos. Para que essa pseudo-comunicação se desfaça, será preciso uma intervenção imediata, por

²²⁰ DURKHEIM, 2007, p.13.

²²¹ Uso a expressão ‘pseudo-comunicação’ no sentido empregado por Habermas, como representação de processos em que, mesmo havendo da parte dos interlocutores e interlocutoras a intenção de se chegar a um entendimento, não se consegue, na prática, verificar a existência real de comunicação em função de distúrbios linguísticos imperceptíveis às partes envolvidas. Os interlocutores pensam que se compreendem, mas se encontram imersos em um sistema de mal-entendidos que, por vezes, toma a forma de um falso-consenso. [HABERMAS, Jürgen. *Dialética e Hermenêutica*; Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987. p.41-42].

exemplo, uma intervenção docente na aula de ER, ou será necessário que o sistema de mal-entendidos prospere até o dia em que, talvez, a unidade semântica, não sem frustração, se desfaça. Os sistemas de mal-entendidos, tão naturais quanto desorganizadores da comunicação, costumam ser dissolvidos à medida em que se entra em contato com a dimensão do conhecimento. Todavia, no universo religioso, onde o conhecimento é mais ou menos simbolicamente confinado, nem sempre há fácil acesso à dimensão do conhecimento. Eis aí outra razão de ser do ER. Esse componente curricular, ao contrário, é o principal instrumento social capaz de trazer para o domínio público a pluralidade semântico-religiosa presente na sociedade, representando a porta de acesso àquele conhecimento religioso capaz de minimizar processos de pseudo-comunicação.

Essa pseudo-comunicação corresponde à característica principal daquilo que Debray chamou de 'laicidade incompetente', isto é, a ideia de que 'o religioso, por definição, não nos diz respeito'.²²² A importância do ER para fins de uma 'laicidade de inteligência' reside justamente em sua potencial contribuição na desalienação dos indivíduos diante de diálogos e debates cujas premissas estejam fundadas na semântica própria ao universo religioso.

Dando um passo além, se é verdadeira a premissa de que seja preciso conhecer para respeitar, não há espaço tão privilegiado quanto o ER para o fomento de uma comunicação respeitosa. Por isso, dizemos que há uma relação intrínseca entre sensibilidade moral e conhecimento do universo simbólico das tradições religiosas, do que resulta uma comunicação cujo pressuposto principal é aquele de que a pessoa deva ser a prioridade do processo comunicativo.²²³

Portanto, um saber que seja comunicativo deve reconhecer a inerência da linguagem nas relações humanas e admitir que a comunicação exige de todos nós uma dose de proficiência semântica para ser sensível.

²²² PINTO, 2012. p.11-30.

²²³ MENEZES, Anderson de Alencar. Habermas e a religião. *Coleção Habermas*. vol.1. DVD. São Paulo: Paulus, 2012.

Para falarmos na dimensão ‘dialógica’ de um ‘saber comunicativo-dialógico’ será importante recordarmos algumas conclusões a que chegamos anteriormente. Todos os grandes desafios à inteligibilidade epistemológica do ER, bem como ao seu exame político, passam pela dimensão da linguagem. Também insinuamos anteriormente que tanto a práxis do ER quanto a sua análise política tendem a evocar ‘valores’ e ‘mitos’ como elementos vinculados à linguagem. Quando esse processo acontece inconscientemente, surgem rupturas comunicativas difíceis de transpor. Tais rupturas são efeitos de simplificações autorreferidas da realidade do interlocutor ou da interlocutora. Esse foi o motivo que nos levou a concluir que, quando uma comunicação se estabelece em bases dialéticas²²⁴, ela terá dificuldade em ultrapassar o nível dos ‘princípios’.

De Platão a Habermas²²⁵, a noção de dialética esteve sempre a serviço de avanços civilizatórios importantes. Todavia, todas essas abordagens colocam as regras do processo comunicativo como um *a priori*. Mesmo a moderna Teoria da Ação Comunicativa, ao admitir a ideia de que a única coerção válida no processo comunicativo

²²⁴ A noção de ‘dialética’ acumulou diversas e complexas acepções ao longo do desenvolvimento da filosofia ocidental. O elemento comum a todas essas acepções que estamos tentando demonstrar é a consideração da autossuficiência individual para arbitrar a partir da noção de *logos* (razão). Mesmo quando essa razão é consumada com a ajuda do interlocutor ou da interlocutora, ainda assim, há sempre, em maior ou menor grau, essa fissura entre o ‘eu e o não-eu’. Por exemplo, no *platonismo*, dialética significava o processo de diálogo ou o debate entre interlocutores comprometidos com a busca da verdade, através do qual, gradativamente, podia-se ir além das aparências sensíveis na direção das realidades inteligíveis ou ideias. No *aristotelismo*, dialética representava o raciocínio lógico que, embora coerente em seu encadeamento interno, estava fundamentado em ideias apenas prováveis que, por esta razão, traziam em seu âmago a possibilidade de serem refutadas. No *kantismo*, dialética exprimia o raciocínio fundado em uma ilusão natural e inevitável da razão que, por isto, permanecia no pensamento, mesmo quando envolvido em contradições ou submetido à refutação. No *hegelianismo*, dialética fora descrita como a lei que caracterizava a realidade como um movimento incessante e contraditório, condensável em três momentos sucessivos (tese, antítese e síntese) que se manifestavam simultaneamente em todos os pensamentos humanos e em todos os fenômenos do mundo material. [COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia – para uma Geração Consciente*. São Paulo: Saraiva, 1991.] [APPLE. *Dicionário*. Versão eletrônica 2.2.2 (203). Apple Inc. 2005 – 2017].

²²⁵ Consideramos, por exemplo, a moderna Teoria da Ação Comunicativa de Habermas como um instrumento notável de aperfeiçoamento da democracia, sobretudo na consideração da pessoa como prioridade do processo comunicativo. Para que esse princípio seja atendido, parafraseando Cardoso, são quatro os níveis de validade que o uso da linguagem, segundo Habermas, deveria pressupor: 1) que o que é dito é inteligível; 2) que o conteúdo expresso em linguagem é verdadeiro; 3) que o emissor justifica-se por certos direitos sociais ou normas que são invocadas no uso do idioma; 4) que o emissor é sincero no que diz, não tentando enganar o interlocutor. [CARDOSO, Ézio João. *Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e suas implicações no processo educativo*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1073-2.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013, p.5.].

seja aquela do ‘melhor argumento’ consentido intersubjetivamente, deixa margem para a ideia de que indivíduos possam reivindicar a posse razão.²²⁶ Esse processo, sem dúvida, faz sentido quando pensamos nos debates necessários à atividade legislativa e judiciária. Todavia, como demonstramos anteriormente, uma comunicação pautada nesse tipo de lógica esgota-se no primeiro pressuposto não compartilhado, quando a dimensão dos ‘valores’ e a dimensão dos ‘mitos’ são evocadas. A ideia de um ‘melhor argumento’ é absolutamente improfícua diante de diálogos interculturais cujo *topoi* ou ‘lugar de compreensão’ não seja compartilhado.

Se, por um lado, a pretensão de posse da razão esteriliza o processo dialógico antes que ele possa atingir suas culminâncias, por outro, os valores da alteridade e da empatia atuam no sentido de um aprofundamento comunicativo. Não obstante a constatação de que esses valores sejam necessários a todos os componentes curriculares da escola, é no ER que eles encontram um solo fecundo para germinar, por serem inerências epistemológicas desse componente curricular.

O significado disso não é trivial. Quando o ER induz alunos e alunas à compreensão de que o ‘outro’ seja uma fonte singular e legítima de compreensão e auto-compreensão, começamos a celebrar uma dimensão dialógica para a comunicação. Acompanhamos Panikkar ao compreender que o nível da comunicação exigido pelo ER e por certas situações da vida pública pressupõe uma dimensão ‘dialógica’. Nesse sentido, o ‘outro’ da relação comunicativa deixa de ser ‘*alius*’ para ser ‘*alter*’.²²⁷ Na prática, a atitude dialógica significa que as regras do ato comunicativo não estão postas *a priori*, mas que são consentidas dentro da própria relação dialogal.

²²⁶Importa ressaltar que a posição mais atual de Habermas acerca do tema religião dista expressivamente daquela do período de sua Teoria da Ação Comunicativa, quando esse tema fora abordado a partir de uma perspectiva predominantemente sociológica, como um uma espécie de modo arcaico de interação social. Sobretudo após o incidente de 11 de Setembro, percebe-se em Habermas uma postura de maior sensibilidade em relação ao tema. Percebe-se, por exemplo, no Habermas da obra ‘*An awareness of what is missing*’ (2010) uma genuína vontade de equacionar crentes e não-crentes em um processo comunicativo mutuamente inteligíveis do ponto de vista da democracia. Habermas descreve o processo de mútua aprendizagem quando, ao se colocar no espaço público, o crente busca argumentos publicamente acessíveis, enquanto o não-crente procura aproximar-se da religião enquanto uma fonte potencial de significado, que abriga verdades sobre a existência humana que são relevantes para todos.

²²⁷ARENHART, Livio Osvaldo. Pressupostos filosóficos da hermenêutica diatópica proposta por Raimon Panikkar. *Revista Direitos Culturais*. p. 81-94. v.2, nº3. dez 2007. p.86.

Assim, chegamos a uma aproximação conceitual daquilo que, ao início, chamamos de 'saber comunicativo-dialógico'. Esse saber corresponde, pois, à atitude interna advinda da experiência de convivência na diversidade, pautada por uma atitude de alteridade e empatia que leva os indivíduos ao desenvolvimento de uma sensibilidade moral e de uma ampliação de seu vocabulário cultural e religioso. Em poucas palavras, esse saber é a consequência de um ER cujas premissas epistemológicas, desde o princípio deste trabalho, estamos tentando tornar inteligíveis.

O ER aqui defendido é um projeto de futuro para cidadãos e cidadãs cujos efeitos se percebem a médio e longo prazo. Esse componente curricular pode ser uma importante ferramenta social de aperfeiçoamento comunicativo. Elevando-se o nível comunicativo, eleva-se também, de forma geral, nossa própria experiência de democracia. Vemos, pois, que o ER possui a capacidade de motivar a superação da gigantesca distância entre o processo comunicativo pautado por muitas adjetivações e destituído de sensibilidade moral (vale lembrar da comunicação naquele que deveria ser o Santuário da Democracia, o Congresso Nacional) e o processo comunicativo capaz de equacionar mitos vividos, representado pelos melhores interlocutores e interlocutoras de distintas matrizes culturais e religiosas. A compreensão dessa distância nos leva a segunda atitude, cuja indução acreditamos ser possível através do ER: a de uma 'predisposição comunicativa ontônômica'.

4.5.2 A '*predisposição comunicativa ontônômica*'.

[...] a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados [...] não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. [...] Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz

com que nada nos aconteça.²²⁸

Difícil não aceitarmos o diagnóstico social de Jorge Larossa Bondía. Considerando a recente ‘ubiquidade’ do *Facebook* e de outras redes sociais, o seu texto nos parece ainda mais atual do que nunca.²²⁹ A ideia de que a informação leva à opinião é também consoante com a história. O rádio, o jornal e a TV cumpriram por um longo período o papel predominante de informar as pessoas. Com o surgimento das mídias digitais interativas, a possibilidade de passar da informação à opinião tornou-se instantânea. Podemos nos perguntar, entretanto, se essa ‘*era do deixe seu comentário*’ possui em sua gênese algo além das mídias catalizadoras do consumo de informações e de opiniões. Para fins da reflexão que estamos querendo firmar aqui, arbitramos que sim. Nossa leitura é de que o excesso de informações e, conseqüentemente, o excesso de opiniões provêm também da supervalorização da noção de ‘autonomia’.

A partir da década de 1980, com as releituras da obra de Jean Piaget, a dimensão da autonomia tornou-se mais e mais central na escola brasileira, a ponto de haver sido transformada em objetivo *sine qua non* da educação.²³⁰ Ainda hoje é difícil encontrar um único documento oficial sobre educação que não exalte a dimensão da autonomia. Não obstante o conceito de autonomia ter possibilitado nossa compreensão ocidental de direito e de democracia,²³¹ no âmbito da educação, a autonomia tem sido considerada como condição derradeira da cidadania, ao invés de um momento em que os indivíduos e as coletividades estagiam.

²²⁸ BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. [Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação em Campinas, traduzida e publicada em julho de 2001.]. *Revista Brasileira de Educação*. p.20-28. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº19. p.21-22.

²²⁹ O referido texto foi publicado em 2002. O *Facebook*, segundo a *Wikipedia*, foi lançado em 4 de fevereiro de 2004. Em 4 de outubro de 2012, o *Facebook* atingiu a marca de 1 bilhão de usuários ativos, sendo por isso a maior rede social em todo o mundo. Ainda na *Wikipedia* consta que o *Facebook* é atualmente a rede social mais bem sucedida, e seu impacto social é muito maior que redes sociais anteriores. De acordo com o *site*, uma pesquisa do *Pew Research Center* indica que cerca de 44% da população estadunidense obtém notícias a partir dessa rede social. O *site* ainda aponta para outra pesquisa do ano de 2015 que revela que mais de 70% da população brasileira consome conteúdo dentro da rede social. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>. Acesso em: 15 nov 2017.

²³⁰ Citamos a leitura *piagetiana* da psicolinguista argentina Maria Emilia Ferreiro em sua obra ‘*Psicogênese da língua escrita*’, de 1984, que tornou conhecido o ‘Construtivismo’ enquanto teoria de aprendizagem.

²³¹ HABERMAS, 2010. p.23.

Enquanto a ideia da autonomia como fim do processo de desenvolvimento moral prosperava no Brasil, nosso principal interlocutor²³² já percebia o curto-circuito entre as dimensões da heteronomia e da autonomia. Essas dimensões, sem dúvida, representam fenômenos irremovíveis da realidade; todavia, isoladamente, correspondem a simplificações dessa mesma realidade. Para Panikkar, o processo de desenvolvimento moral, como em Piaget, não termina no estágio da heteronomia; todavia, tampouco termina no estágio da autonomia.

Corroborando as reflexões anteriores, acrescentamos que a autonomia, se considerada como condição derradeira de maturidade psicológica humana, induz a uma forma autorreferida de juízo cujo efeito é uma linguagem marcada pela supervalorização da informação e da opinião, pela idiosincrasia, pela comunicação superficial e pela hiper crítica.

Estamos, pois, propondo que essa deformação que Bondía chama de sociedade da informação e da opinião seja produto conjuntural de dois fatores principais: a vivência do mito da autonomia e a explosão das mídias digitais interativas. Essa última causa nos parece irrefreável. A primeira, entretanto, diz respeito à própria história do ER.

Embora não possamos falar em um único modelo de ER no país, até aproximadamente a década de 1970, o enfoque predominantemente utilizado nesse componente curricular foi o da confessionalidade. Esse modelo chegou à sua exaustão justamente pelo elemento heteronômico a ele vinculado, cujo expressão máxima fora o proselitismo. Com a redemocratização do país, o ER confessional passou a ser considerado cada vez mais como ‘uma prática intolerável’, abrindo terreno para uma postura de negação do passado por meio da supervalorização da autonomia.

A reação humanista contra uma certa heteronomia divina leva o homem a cair no extremo oposto, isto é, na autonomia humana. Isso faz dele escravo de si mesmo e vítima do conceito elevado que faz de si mesmo.²³³ (tradução nossa).

²³² Raimon Panikkar.

²³³ “*The humanist reaction against a certain divine heteronomy causes man to fall into the extreme opposite, i.e., into human autonomy. This makes him a slave to himself and a victim of the elevated concept that he has formed of himself.*” [PANIKKAR, Raimon. *Ontonomy*. Online Glossary. Disponível em: <http://www.raimon-panikkar.org/english/gloss-ontonomy.html>. Acesso em: 20 set 2017.].

Se está correto o exame de que estamos vivendo em uma sociedade cujo mito da autonomia se apresenta como uma das causas da deformação dos processos comunicativos, a pergunta que se impõe é: Por qual meio poderemos superar esse estado das coisas, uma vez que os próprios princípios da instituição escolar são nutridos por esse mesmo mito da autonomia?

Essa pergunta, mais uma vez, nos leva ao encontro do ER da escola pública. O ER pode representar uma força importante para revelar o mito da autonomia. Isso porque a necessidade de superação da autonomia como fim do processo de desenvolvimento moral é mais evidente na dimensão religiosa do que em qualquer outra. Da mesma forma, o curto-circuito entre autonomia e heteronomia é facilmente revelado no domínio religioso. Uma das conclusões mais imediatas decorrentes de uma comunicação dialógica, nos moldes que apresentamos anteriormente para o ER, é a de que as dimensões da heteronomia e da autonomia são indissociáveis. Quando sentimos, por exemplo, a necessidade de refletir sobre as razões pelas quais acreditamos ou confiamos em qualquer autoridade moral ou religiosa, podemos concluir ‘autonomamente’ que seja bom manter uma relação de ‘heteronomia’ com aquele(s) ou aquela(s) ou ‘Aquilo’ (*Tat*)²³⁴ que nos inspira essa autoridade. Panikkar expressa essa mesma intuição de uma forma muito interessante:

Vamos considerar, por exemplo, o dever de obedecer. [Pensando no exemplo do mito de Adão e Eva] Perguntando a si mesmo [Adão] por que obedecer, ele já não confia no mandamento em si mesmo; ele quer justificá-lo. Sua obediência já não é mais espontânea, já não se apresenta mais imediatamente à consciência e, portanto, ele deve apelar a uma terceira instância, às razões por detrás de seu questionamento e sobre as quais irá racionalmente basear sua obediência. Então, ele encontra a si mesmo destituído; ele descobre sua nudez. [...] Se eu estou preparado para confiar nessas razões subjacentes, meu questionamento me levará à descoberta de que eu não confio mais em Deus, mas em mim mesmo, afinal, fui eu quem descobri a base racional para a minha obediência.

Quando *logos* atravessa *mythós*, isto é, quando nos tornamos conscientes do aspecto não racional do nosso mito vivido, ocorre inevitavelmente aquilo que Panikkar chama de ‘perda da inocência’. Ainda que o indivíduo não possa deixar de arbitrar de

²³⁴ Referência a uma forma de representar Deus no hinduísmo, onde o Divino é *pater*, *mater* e ainda ‘Aquilo’ (*Tat*) que transcende qualquer conceito.

forma autorreferida sobre o porquê de acreditar, de aceitar ou de obedecer, isso não significa, necessariamente, que ele deixa de reconhecer a si mesmo como parte de uma ordem na qual ele presente não representar sua expressão mínima ou máxima. Evidentemente, esse processo não aponta para a heteronomia (dependência) nem para a autonomia (independência), mas para a 'ontonomia', isto é, uma relação que Panikkar chama de 'inter-in-dependência', cuja conscientização o ER pode fomentar.

A ordem é uma ordem ontônômica na qual cada ser (*on*) descobre seu próprio *nomos* [lugar] dentro da Totalidade: ontonomia. Cada ser é mutualmente inter-independente e, obviamente, de acordo com a maneira como eu toco a minha partitura, eu terei maior ou menor influência sobre os outros, que serão estimulados ou perturbados pela minha melodia e também irão agir ou reagir de modo correspondente.²³⁵

Anteriormente relacionamos a centralidade da informação e da opinião, a idiossincrasia, a comunicação superficial e a hipercrítica como decorrências da supervalorização da autonomia. Agora desejamos demonstrar que, com vistas à atenuação desse processo, o ER pode fomentar uma 'predisposição comunicativa ontônômica'. A predisposição comunicativa ontônômica corresponde, pois, à vontade de ouvir e, concomitantemente, à vontade proativa de comunicar-se a partir da noção de sensibilidade moral. Corresponde também à circunspeção oriunda da compreensão da profundidade do ser e dos limites que o interlocutor e a interlocutora impõem ao diálogo.

Por isso, essa predisposição é, ao mesmo tempo, proativa e circunspecta. Proativa porque o indivíduo admite, em linguagem panikkariana, sua condição inter-independente e reconhece que o contato com o outro (*alter*) é condição de construção de sua subjetividade cultural e religiosa. É circunspecta porque sabe que o diálogo possui certas condições que precisam ser atendidas para que a comunicação seja profícua, entre elas, o saber ouvir. Apresentamos, pois, nossa última formulação: a capacidade de

²³⁵ "The order is an ontonomous order in which every being (*on*) discovers its proper *nomos* within the Whole: ontonomy. Each being is mutually inter-in-dependent and obviously according to how I play my score I shall have more or less influence on others, who will be stimulated or disturbed by my melody and will also act or react correspondingly." [PANIKKAR, Raimon. *Rhythm of Being: The Gifford Lectures*. Maryknoll, New York: Orbis Books, 2013. Edição do Kindle. (Locais do Kindle 1823-1825). Disponível em: www.amazon.com. Acesso em: 12 jun 2017.].

ouvir que o ER promove através do processo dialogal torna possível a apreensão de três aspectos do outro (*alter*) indispensáveis à noção de sensibilidade moral.

O ER é um componente curricular privilegiado, senão o único capaz de fomentar essa 'predisposição comunicativa ontonômica' nos alunos e nas alunas. O nível de complexidade e sensibilidade exigido no diálogo dentro da aula do ER culmina na consciência de que, antes de passar para a fase da oposição, da imposição ou da proposição, seja preciso compreender minimamente os mitos vividos pelos nossos interlocutores e interlocutoras no tocante às noções de mundo (*kósmos*), futuro (*méllon*) e 'ser' (*onto*). No uso criativo da linguagem, podemos lançar mão de um neologismo para dizer que uma 'circunspeção *cosmelontológica*' seja a característica da disposição comunicativa ontonômica proporcionada pelo ER.

O ER pautado em uma epistemologia que dê conta da pluralidade nos parece tão incrivelmente pleno de possibilidades, que imaginamos ser impossível alguém debruçar-se sobre suas premissas sem trazer à tona alguma faceta inusitada de sua contribuição social. Além disso, se as conclusões a que chegamos aqui estiverem corretas, podemos dizer com segurança que o ER é condição essencial para uma democracia saudável.

Como dissemos anteriormente, o ER é o único espaço público de acesso universal ainda aberto ao diálogo sobre a diversidade cultural e religiosa. O diálogo presente no ER, ao admitir a dimensão religiosa e cultural, pode ajudar a ampliar e elevar o nível comunicativo na vida em sociedade, elevando também a própria noção de democracia. Democracia exige paciência de todos, do religioso ao não religioso. De posse de uma 'circunspeção *cosmelontológica*' o religioso pode superar a propensão ao uso de uma linguagem *teonômica* (em sentido panikkariano, outra espécie de heteronomia) na esfera pública. Do mesmo modo, o não religioso pode se questionar se "o estado poderia requerer que esses cidadãos [religiosos] dividissem a sua existência em uma parte pública e outra privada, por exemplo, obrigando-os a justificar suas posições na arena política exclusivamente em termos de uma razão não religiosa." ²³⁶

²³⁶ HABERMAS, 2010. p.23.

O religioso está em todas as áreas da esfera pública. Ao mesmo tempo, nossa presença na esfera pública revela a inerência de nossa condição de *homo politicus*, isto é, de indivíduos que se comunicam e que, por isso mesmo, sempre representam algo da dimensão *cosmelontológica*. Não há nenhuma engenharia institucional que torne prescindível a presença de um cidadão bem preparado. Se pudermos dar inteligibilidade epistemológica ao ER, esse componente curricular poderá ajudar nesse treinamento.

5. CONCLUSÃO

Ao longo desse trabalho, analisamos a viabilidade epistemológica do ER a partir de três perspectivas distintas e complementares: 1) desde o cenário político e legal; 2) desde a práxis do ER; 3) desde a condição estratégica do ER no amadurecimento civilizatório e democrático brasileiro. Na primeira análise, fizemos um movimento do Rio Grande do Sul ao Brasil, no qual buscamos compreender a matriz das institucionalidades que abarcam o ER, os possíveis encaminhamentos legais e epistemológicos desse componente curricular, bem como o contexto dos estamentos político e judiciário envolvidos. Na segunda análise, focamos no exame da tradução pedagógica de temas delicados do ER, cuja complexidade tem lançado dúvida sobre a inteligibilidade epistemológica desse componente curricular. Nosso último esforço foi dedicado ao exame de uma comunicação de alto nível, dos possíveis efeitos do ER no processo de amadurecimento de nossa jovem democracia, além dos possíveis efeitos psicossociais resultantes de sua práxis.

Essa estrutura nos permite encaminhar a conclusão, igualmente, a partir três ângulos possíveis: um político, um pedagógico e outro psicossocial. Analisando o caso de Rio Grande do Sul, à médio ou longo prazo, a epistemologia do ER tem boas chances de amadurecer, contanto que o executivo e o legislativo não interfiram na normatização desse componente curricular. Há maior plasticidade normativa nos estados porque a natureza do ER costuma ser descrita em resoluções homologadas pelos respectivos conselhos de educação, o que agiliza consideravelmente o processo normativo.

Há, entretanto, duas circunstâncias que impossibilitam que o ER avance no sentido de uma epistemologia à curto prazo. A primeira consiste no fato de a Resolução CEE 256/2000 não mencionar um curso de licenciatura específica como critério de formação docente, o que, por sua vez, produz desinteresse nas IES em oferecer tais cursos. A segunda reside em uma questão de ordem financeira. O estado alega estar diante de graves interdições financeiras. A consequência prática disso é que, enquanto a discussão sobre o plano de carreira do magistério não estiver concluída, nenhum concurso público será homologado e a docência do ER no estado continuará sendo ocupado por professores e professoras sem formação, que precisam preencher sua

carga horária com esse componente curricular. Entretanto, a situação do ER pode mudar tão logo haja a reversão desse cenário.

Quanto à esfera federal, podemos afirmar que uma dimensão epistemológica para o ER não será validada como consequência espontânea da sensibilidade do estamento político ou judiciário brasileiro. Evidentemente que, ao fazer esse vaticínio, não estamos tentando hostilizar a política enquanto linguagem ou diminuir nossa reverência pela magistratura. É a política que cria as institucionalidades e o respaldo legal e normativo que torna possível o ordenamento do poder, das relações do mundo do trabalho e de vários outros aspectos das relações humanas e institucionais, inclusive à nível internacional. Por sua vez, nossa tradição de direito positivo constrange o judiciário ao 'pé da letra'. Nossa leitura, que não pretende ser derradeira, é de que, até o momento, os estamentos político e judiciário brasileiros tenham atuado mais em detrimento de uma epistemologia do ER do que em seu favor.

O exemplo máximo disso é o EsP, um programa que não dialoga com a academia e com a área da educação, mas que versa sobre educação. Esse programa, disseminado a partir de Brasília, ora como proposta, ora como realidade para vários entes federativos, tem restringido a reflexão sobre o ER a questões muito semelhantes àquelas enfrentadas durante o período republicano que antecedeu a redemocratização. Basicamente, esse programa impossibilita que o debate em torno do ER alcance uma dimensão pedagógica e epistemológica por conta de um viés principiológico que empurra o ER para o centro do debate sobre direito da família.

Parece-nos também que o estamento político brasileiro, de forma geral, ainda tenha graves dificuldades de produzir reflexões holísticas. Essa dificuldade toma a forma de debates políticos fracionados em temas específicos, sem guardar coerência com o todo. Evidentemente que aqui não desconsideramos que o fracionamento seja uma característica natural de reflexões preliminares, que somente a pouco e pouco tornam-se mais abarcantes e consequentes. Estamos falando, entretanto, da negação do holismo como linguagem de formulação política. Os mentores do EsP, por exemplo, pressupõem ser possível formular um projeto sobre educação, sem dialogar com a área da educação, justificando que a escola está contaminada com 'ideologia de esquerda'.

Esse fracionamento nos debates decorre de uma classe política dramaticamente passionalizada, que não enxerga a necessidade democrática de uma reflexão holista. Por isso, esperar que o estamento político produza as soluções para as contradições normativas do ER seria não enxergar o óbvio: a passionalização do cenário político inviabiliza uma comunicação com o nível que o debate sobre o ER exige. Além disso, o país atravessa um momento de profunda crise de representatividade e a sociedade está dividida em ‘amores e ódios’ em termos de política partidária. Para o ER e para a democracia de forma geral, tudo isso é muito ruim, na medida em que a disposição para o diálogo entre diferentes é subtraída.

No cenário político atual, qualquer tentativa de aprimoramento legal, incluindo uma emenda à Constituição, teria grandes chances de redundar em retrocesso para o ER. A superação das contradições legais e normativas do ER virá, obviamente, ‘pela’ política, mas não ‘da’ política, isto é, virá do exercício político derivado do treinamento cidadão e não de uma capacidade especial da classe política em fazê-lo. Isso pressupõe a consciência de nossa condição de *Homo politicus*. Quando nos comunicamos, estamos intrinsecamente representando algo. A consciência dessa representatividade precisa ser comovidamente canalizada para a esfera pública por cidadãos e cidadãs treinados, capazes de formular nossos problemas e contradições de forma holista.

E isso já tem sido feito. Um exemplo notável de exercício da cidadania foi a construção da BNCC. Não obstante os vários percalços na construção dos objetivos do ER, mais de 12 milhões de representações tiveram a oportunidade de contribuir com a redação desse documento que entra para a histórica brasileira como um marco para a educação e para o ER. A homologação da BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental, no dia 15 de dezembro de 2017, pelo CNE, devolveu o ânimo aos pesquisadores do ER. Isso porque, nessa ocasião, o ER foi reinserindo na redação desse documento. Afinal, precisamos lembrar que, durante o ano 2017, a epistemologia do ER sofreu dois baques: 1º) esse componente curricular fora retirado da terceira versão revisada BNCC; 2º) sua epistemologia fora fragilizada por conta do julgamento do STF, cuja sentença legitimou a possibilidade de um ER em modalidade confessional nas escolas públicas. Por isso, a presença do ER no documento da BNCC, homologado pelo CNE, foi muito importante. Essa notável conquista corrobora o vaticínio que fizemos

anteriormente: os estamentos político e judiciário não tem condições de resolver as contradições do ER, mas cidadãos e cidadãs o podem. Não há institucionalidade que substitua um cidadão e uma cidadã bem formados.

No ano de 2017 relembramos a frase de Rui Barbosa: “O judiciário é o poder que mais tem faltado à república.”²³⁷ O julgamento da ADI 4.439/2010 pelo STF ajudou a reforçar ainda mais as atuais contradições do ER. Não obstante o respeitável posicionamento dos ministros do STF que exercem seu trabalho ponderando sobre dispositivos constitucionais e legais, esse julgamento não culminou no holismo esperado.

Podemos lembrar, por exemplo, do voto do Ministro Alexandre de Moraes, contrário ao voto do relator, que defendeu a ideia de que o ER deveria ser oferecido de forma confessional, sem ônus aos cofres públicos. Ora, sabemos que a manutenção da condição subsidiária do estado em relação ao ER foi o propósito central por detrás da nova redação do artigo 33 da LDB. “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 [...]”.²³⁸ Quando levamos em conta que a decisão do STF pela manutenção da possibilidade do ER confessional nas escolas públicas foi por seis votos contra cinco, torna-se difícil aceitar que um ministro da mais alta corte brasileira possa ter proferido seu voto baseado em miragens...

Além disso, esse julgamento produziu energia política contrária à epistemologia do ER. É provável que tal energia interfira até mesmo na redação da BNCC. Afinal, tanto a BNCC quanto a decisão do STF possuem caráter normativo. A primeira, em função de sua previsão legal. A segunda por efeito jurisprudencial. Vale lembrar que até a segunda versão da BNCC, os objetivos do ER foram pensados a partir de uma práxis plural de ER. Por isso, não conseguimos vislumbrar como acomodar nesse documento a possibilidade de um ER confessional ao lado de um ER não confessional, sem descaracterizar dramaticamente a proposta desse documento construído por tantas mãos.

²³⁷ Frase atribuída a Rui Barbosa.

²³⁸ Excerto do Caput do Artigo 33º da LDB (Lei Nº 9.394/96), cuja redação foi atualizada pela Lei nº 9.475, de 22 jul. 1997.

Não queremos, entretanto, cair em um cinismo que esterilize nossos esforços diante da tarefa de fomentar a inteligibilidade epistemológica do ER. Nesse sentido, se estiver certo nosso diagnóstico, temos aí as pistas do caminho por onde devemos trilhar. O esforço a ser priorizado nesse momento é o de debruçar-se sobre a dimensão pedagógica do ER, de forma a demonstrar sua viabilidade epistemológica. Acreditamos que esse objetivo possa ser alcançado a partir do esforço conjunto e coordenado entre sistemas de ensino e universidades. Essa coordenação estratégica, que possibilita a práxis de um ER alimentado concomitantemente pela pesquisa, por aspectos administrativos e pelo conhecimento do 'chão da escola', terá condições de produzir um modelo epistemológico cujos fundamentos poderão ser replicados e, quem sabe, a longo prazo, institucionalizados em nível nacional. É nesse ambiente fecundo que poderá surgir um debate com a qualidade e com o nível que o ER exige. Como consequência dessa retroalimentação entre sistemas de ensino e universidades, podemos esperar que experiências bem-sucedidas de ER apareçam, nutrindo o debate político na esfera federal, ao mesmo tempo em que as arbitrariedades das experiências de ER não plurais se tornam patentes. É, portanto, dessa relação entre academia e sistemas de ensino que poderá emergir um debate sobre o ER baseado em um processo comunicativo de alto nível.

Olhando pelo ângulo pedagógico, não enxergamos nenhuma interdição à inteligibilidade epistemológica do ER. Na perspectiva que adotamos, as posições dos mais ilustres opositores do ER do passado prescreveram na medida em que suas críticas pressupunham a confessionalidade desse componente curricular. Há, evidentemente, ainda hoje, sobretudo na *internet*, um grande 'barulho' pouco politizado, não sujeito a uma relação dialética ou dialógica, que procura escandalizar a relação do ER com a laicidade do estado. Por outro lado, uma das críticas mais sérias e recorrentes para a epistemologia do ER parte do questionamento da capacidade docente de apresentar à turma de ER perspectivas religiosas e não-religiosas diferentes das suas próprias, abstraindo suas próprias crenças. Procuramos contestar essa crítica no grupo focal demonstrando que há saídas pedagógicas para o problema. A ideia central está em horizontalizar os processos de ensino e aprendizagem, privilegiando atividades de pesquisa e dando espaço para que alunos e alunas apresentem aspectos de suas

tradições religiosas e não religiosas. Além disso, para a maior parte da realidade brasileira, essa crítica é anacrônica. Primeiramente, precisamos garantir formação docente adequada. Somente depois teremos condições de avaliar com maior segurança contingências pedagógicas docentes.

Por sua vez, as questões de 'gênero' e de 'valores' não são problemas pedagógicos específicos do ER. A temática de gênero, por exemplo, ocupa posição central entre as polêmicas da educação moderna. Todavia, não é mais difícil abordá-la no ER do que em outros componentes curriculares. O mesmo vale para o tema dos valores. Em ambos os casos, a dimensão pedagógica precisa ser balizada pela noção de sensibilidade moral.

Entretanto, a ideia de sensibilidade moral não deve ser confundida com pieguismo, mas significada como condição de elevação do nível comunicativo de atores e atrizes sociais. Trata-se de uma ideia importantíssima, seja para a interlocução sobre o ER no cenário político, seja para docentes em suas relações com alunos e alunas, e mesmo para pesquisadores e pesquisadoras que se debruçam sobre esse componente curricular.

Para além da ideia de sensibilidade moral, apresentamos outras decorrências desejáveis que o ER é capaz de produzir. Demonstramos, por exemplo, que o ER tem um importante papel a cumprir em nosso êxito civilizatório. Mas não somente isso. Se as intuições que analisamos no quarto capítulo expressam algo da realidade, o ER pode ser determinante até mesmo no processo de organização de nossa psique.

A espiritualidade e a religiosidade humana, por terem sido confinadas à dimensão privada, atuam, juntamente com outros fatores, no sentido do fracionamento do ser em várias subpersonalidades. Como conectar, por exemplo, o *Homo politicus* com o *Homo religiosus*? Se estiver correta a intuição de alguns místicos e de certas linhas da psicologia²³⁹ que enxergam algum tipo de culminância psicológica na organização

²³⁹ Podemos citar como exemplos de sistematizações aproximadas dessa intuição a Psicologia Analítica Jungiana com seu conceito de *individuação* [JUNG, Carl Gustav. *A psicologia do inconsciente*: volume 7. Petrópolis: Vozes, 2011.], a *Psicossíntese* de Roberto Assagioli [ASSAGIOLI, Roberto. *Psicossíntese - Manual de Princípios e Técnicas*. São Paulo: Cultrix, 1991.], bem como a leitura filosófica do místico Sri Aurobindo, com seus conceitos de '*Psychic Being*' e '*many selves*'.

dessas subpersonalidades em torno de um centro comum, o ER deverá ocupar um lugar de destaque nos processos de subjetivação de hoje e de amanhã. O ER ajudará os indivíduos a expressar essa coesão psicológica através de uma linguagem capaz de articular identidades de forma equilibrada, altera e eficiente do ponto de vista comunicativo.

REFERÊNCIAS

ALEGRETE. *Parecer N° 05 de 31 de Agosto de 2006*. Conselho Municipal de Educação de Alegrete. [Fixa normas para a definição de conteúdos e habilitação de professores de Ensino Religioso]. Comissão de Legislação e Normas. Disponível em: <http://www.alegrete.rs.gov.br/site/secao/arquivo/1-1355396879-252.pdf>. Acesso em: 15.set.2015.

_____. *Deliberação N° 04 de 31 de Maio de 2001*. Conselho Municipal de Educação de Alegrete. [Regulamenta a habilitação de professores de Ensino Religioso e os procedimentos para definição dos conteúdos do componente curricular]. Disponível em: <http://www.alegrete.rs.gov.br/site/secao/arquivo/1-1355322473-797.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

ASSAGIOLI, Roberto. *Psicossíntese - Manual de Princípios e Técnicas*. São Paulo: Cultrix, 1991.

APPLE. *Dicionário*. Versão eletrônica 2.2.2 (203). Apple Inc. 2005 – 2017.

AQUINO, Maurício de. *Religião, educação e direitos humanos: uma análise das audiências e discussões públicas sobre o ensino religioso no Brasil em 2015*. 2016. [Anais do II Simpósio Internacional da Associação Brasileira de História das Religiões - ABHR]. Disponível em: http://www.simpósio.abhr.org.br/resources/anais/6/1469843154_ARQUIVO_religiaoeducacaodireitoshumano_ABHR_2016.pdf. Acesso em: 25 jan 2017.

ARENHART, Livio Osvaldo. Pressupostos filosóficos da hermenêutica diatópica proposta por Raimon Panikkar. *Revista Direitos Culturais*. v.2, nº3. dez 2007. p. 81-94.

ARROIO DOS RATOS. *Edital N° 01 de 30 de Maio de 2012*. [Concurso Público N° 01/2012 da Pref. Municipal de Arroio dos Ratos]. Disponível em: https://www.acheconcursos.com.br/imagens/concurso_anexo/3554/edital-arroio-dos-ratos.pdf. Acesso em: 06.out.2015.

AUROBINDO, Sri. *Our many selves: practical yogic psychology*. Twin Lakes: Lotus Press, 2002, Pondicherry: Sri Aurobindo Ashram Press, 2002.

BALDISSERE, Lorenzo. MARTINS FILHO, Ives Gandra. (coord.). *Acordo Brasil-Santa Sé Comentado*. São Paulo, LTr, 2012.

BARROSO, Luís Roberto. *Despacho sobre audiência pública para discutir o ensino religioso em escolas públicas*. Brasília, 15 de maio de 2015. ADI-4439. 2015b. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0ahUKEwjo_oL36-LRAhWFiJAKHRpWBaAQFggiMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.stf.jus.br%2Fportal%2F

diarioJustica%2FverDecisao.asp%3FnumDj%3D93%26dataPublicacao%3D20%2F05%2F2015%26incidente%3D3926392%26capitulo%3D6%26codigoMateria%3D2%26numeroMateria%3D71%26texto%3D5661698&usq=AFQjCNERmPel-SiJBOMW0GT2aKfQgLb6tA&sig2=7ugrhN_6C_t-2INZaw5TGw. Acesso em: 26 jan 2017.

BENTO GONÇALVES. *RESOLUÇÃO n. 008 de 07 de agosto de 2008*. [Regulamenta a habilitação de professor de Ensino Religioso e os procedimentos para a definição de conteúdos desse componente curricular, em unidades escolares que integram o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências]. Disponível em: <http://www.bentogoncalves.rs.gov.br/pagina/educacao-em-bento-normativas>. Acesso em: 06.out.2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. [Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação em Campinas, traduzida e publicada em julho de 2001.]. *Revista Brasileira de Educação*. p.20-28. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº19.

BRANDENBURG, Laude Erandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo Carlos, FUCHS, Henri Luis, BRANDENBURG, Laude Erandi Brandenburg, KLEIN, Remí, REBLIN, Iuri. (orgs.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Faculdades EST, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [com atualizações referentes ao período entre a publicação e a data de acesso]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 jul. 2012.

_____. Decreto Nº 119 de 7 de Janeiro de 1890. [Prohíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências.]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-119-a-7-janeiro-1890-497484-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 abr 2018.

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125). [Atualizada em 1 dez 2014].

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei N. 9394/96*. Brasília: Congresso Nacional, 1996 [com atualizações referentes ao período entre a publicação e a data de acesso]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/L9394.htm. Acesso em: 04 jul. 2012.

_____. *Parecer CEB/CNE Nº 12/97*. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 5/97). Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf. Acesso em: 20.out.2015.

_____. *Resolução CEB/CNE Nº 2/98*. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em 30 jun 2015.

_____. *Parecer CNE/CEB Nº 4/98*. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em 30 jun 2015.

_____. *Resolução CNE/CEB Nº 4/2010*. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/rceb02_98.pdf. Acesso em 2 jan 2017.

_____. *Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE Nº 97/99*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP097.pdf>. Acesso em: 12 dez 2015.

_____. *Acordo Brasil-Santa Sé*. Brasília: Senado Federal, 2009, p.5. [Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional do Senado]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243036/02652.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 jan 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto Nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010*. [Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm. Acesso em: 26 jan 2017.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. [2ª versão revista]. Abril/2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 01 jul 2016.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. [Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica]. Brasília. 2013. p.13. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez 2015.

_____. *Plano Nacional de Educação*. 2014-2024. [Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências – Atualizada em 12 de 2014]. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.] Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 08 jun 2015.

CACHOEIRINHA. *Edital de Retificação de 16 de Julho de 2012 do Concurso Público Nº 02/2012.* Disponível em: <https://www.gconcursos.com/questoes-de-concursos/concursos/prefeitura-de-cachoeirinha-rs-2012>. Acesso em: 06.out.2015.

CAMARA. Ricardo J. *Afinal, o que é ideologia?* A resposta fará você rever os seus conceitos. [Matéria do site Voyager]. Disponível em: <https://voyager1.net/apoio/>. Acesso em: 07 abr 2018.

CANGUÇU. *Edital de Seleção Nº 001 de 1º de Dezembro 2009.* [Concurso Público para provimento de cargos]. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-cangucu-rs-54-vagas>. Acesso em: 06.out.2015.

CAPÃO DO LEÃO. *Edital Nº 01 de 31 de Agosto de 2012.* [Torna público as inscrições para o Concurso Público da Prefeitura Municipal]. Disponível em: <http://www.camaradevereadores.capaodoleao.com/wp-content/uploads/2015/07/Lei-1739.pdf>. Acesso em: 20.out.2015.

CARDOSO, Ézio João. *Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e suas implicações no processo educativo.* Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1073-2.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CARON, Lourdes. *Políticas e práticas curriculares: formação de professores de Ensino Religioso.* [tese]. São Paulo: PUC/SP, 2007.

CONER-PELOTAS/RS. *Blog do Conselho de Ensino Religioso de Pelotas - CONER-Pelotas.* Disponível em: <http://conerpelotas.blogspot.com.br/>. Acesso em: 16.jan.2015.

CONSELHO DO ENSINO RELIGIOSO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL – CONER-RS. *Plano de Estudos: Ensino Religioso.* Disponível em: <https://conerrsblog.files.wordpress.com/2015/10/plano-em-pdf.pdf>. Acesso em: 6 dez 2015.

_____. *Blog do Conselho de Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul - CONER/RS.* Disponível em: <https://conerrsblog.wordpress.com>. Acesso em: 06.dez. 2015.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO – CNMP. *Roteiro de atuação do Ministério Público – Estado Laico e Ensino Religioso nas escolas públicas.* Brasília, Maio de 2016. Disponível em: <http://www.gper.com.br/noticias/17e4fc144f068811e9fa4cb510cd9393.pdf>. Acesso em: 16 set 2016.

COSTELLA, Domenico, OLIVEIRA, Ednilson Turozi de. *Epistemologia do Ensino Religioso,* p. 1. Disponível em:

<<http://www.gper.com.br/noticias/bfa91f1ca43f3b31ca9d2dbea0db037c.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia – para uma Geração Consciente*. São Paulo: Saraiva, 1991.

CRISSIUMAL. *Edital de Concurso Nº 091 de 12 de Maio de 2014*. Concurso público para provimento de cargos. Disponível em: http://www.objetivas.com.br/arquivos/2014/05/QYdy2BYWxd_edital.pdf. Acesso em 20.out.2015.

DELORS, Jaques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: MEC, 1999.

DIAS, Cláudia Augusto. *Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. p.3. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330/252>>. Acesso em: 29.set.15.

DOIS IRMÃOS. *Edital de Concurso Público de 19 de Janeiro de 2007*. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-dois-irmaos-rs-94-vagas>. Acesso em: 20.out.2015.

DOM PEDRITO. *Edital de Concurso Nº 001 de 23 de Novembro de 2010*. Concurso público para provimento de cargos. Disponível em: <https://www.acheconcursos.com.br/edital-concurso/edital-do-concurso-de-dom-pedrito-rs>. Acesso em: 20.out.2015.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ERECHIM. *Edital de Concurso Público Nº1 de 08 de Janeiro de 2015*. Concurso público para provimento de cargos. Disponível em: <http://www.pmerechim.rs.gov.br/uploads/contests/283/f0ecdfe1ca22159cfda728619f4e50b7.pdf>. Acesso em: 20.out.2015.

ESTADO DE GOIÁS. *Resolução n. 285 - CEE*, Goiânia, 9 de dezembro de 2005. Disponível em: www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arg_997_V-RES-285-EN.REL.doc. Acesso em: 21 jan 2017.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Constituição Estadual do Rio Grande do Sul*. Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70451>. Acesso em: 06 jan 2015.

_____. Parecer Nº 465/98. Conselho Estadual de Educação Disponível em: www.ceed.rs.gov/download/20150810131353pare_0465.pdf. Acesso em: 18.agosto.2015.

_____. *Parecer CEE 754/01/00*. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/PARECER%20CEE%20754%20rgs.pdf>. Acesso em: 12 dez 2014.

_____. *Padrão Referencial de Currículo - Ensino Religioso*. Ensino Fundamental. Secretaria de Educação. 2ª versão. Porto Alegre: CORAG, 1998.

_____. *Referencial Curricular para o Ensino Religioso na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino*. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. Coordenação do Ensino Religioso. Porto Alegre: fev 2006. Disponível em: http://www.conerpassofundors.com.br/documentos/Referencial_Curricular_para_o_Ensino_Religioso_do_Estado_do_Rio_Grande_do_Sul%5B1%5D.pdf. Acesso em: 05 jan 2015.

_____. *Reestruturação Curricular – Ensino Fundamental e Médio – Documento Orientador*. [Departamento Pedagógico da SEDUC – RS]. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/201702/09164831-reestruturacao-curricular-ensino-fundamental-e-medio-2016-documento-orientador.pdf>. Acesso em: 12 jun 2017.

_____. *Ação direta de inconstitucionalidade*. Ministério Público. SUBJUR N.º 12633/2006. Disponível em: http://www.mp.rs.gov.br/adin_arquivo?tipo=pareceres¶m=62953,11593-0900-06-0_001.DOC,2006,4679. Acesso em: 12 dez 2014.

_____. *Resolução n°256 de 22 de março de 2000*. Disponível em: www.ceed.rs.gov.br/download/1211302816reso_0256.pdf. Acesso em: 21 nov 2015.].

FARROUPILHA. *Plano Municipal de Educação – PME*. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos – Apresenta Diretrizes para o Ensino Religioso no Município de Farroupilha. 2006. Disponível em: http://www.farroupilha.rs.gov.br/arquivos/conselho_educacao/cme_plano_educacao.pdf. Acesso em: 21.out.2015.

FLORES DA CUNHA. *Edital de Concurso Público Nº1 de 04 de Julho de 2014*. Concurso Público N°1/2014. Disponível em: http://jconcursos.uol.com.br/arquivos/pdf/RS_Flores_da_Cunha_Pref_ed_1754.pdf. Acesso em: 21.out.2015.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Religioso: uma proposta baseada na Ciência da Religião*. 2008. Disponível em: <http://db.gper.com.br/nep/2015/12/0000002362-01-D1115F70->

[DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENS.PDF](#). Acesso em 12 jun 2014.

_____. *Regimento interno da Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso*. 2012. Disponível em: www.fonaper.com.br/noticias/116_regimento_reler.pdf. Acesso em: 25 jan 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir – história da violência nas prisões*. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANKLIN, Karen. *Os conceitos de doxa e episteme como determinação ética em Platão*. Educ. Rev., jun 2004, nº 23, p. 374-374. [ISSN 0104-4060]. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah>. Acesso em: 03 jul. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Novo Mapa das Religiões*. Rio de Janeiro: FGV, 2011. [NERI, Marcelo. (coord.)]. Disponível em: www.cps.fgv.br/cps/bd/rel3/REN_texto_FGV_Neri.pdf. Acesso em: 27 out 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO E RELIGIÃO – GPER. *Newsletter nº 535 – ano 12 – 12/05/2016*. Disponível em: <http://www.gper.com.br/newsletter.php>. Acesso em: 12 mai 2016.

GIRUÁ. *Edital Nº01 de 15 de Julho de 2015*. Concurso Público. Disponível em: <http://www.tudosobreconcursos.com/concursos-abertos/rs/prefeitura-de-girua-rs-edital-01-2015>. Acesso em: 21.out.2015.

GIUMBELLI, Emerson, CARNEIRO, Sandra de Sá. *Religião nas escolas públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro*. Disponível em: www.educacao.ufrj.br/artigos/n2/numero2-egiumbelli.pdf. Acesso em: 23 jan 2017.

_____. *Ensino religioso e assistência religiosa no Rio Grande do Sul – Quadros exploratórios*. *Revista Civitas*. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 259-283, mai-ago. 2011.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. *Paidéia*, 2003, 12(24), p.149-161. p.156-157. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>. Acesso em 29.set.15> Acesso em: 29.set.15.

HABERMAS, Jürgen. *Dialética e Hermenêutica; Para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

_____. (et al.) *An awareness of what is missing – faith and reason in a post-secular age*. [English edition] Cambridge: Polity Press, 2010.

IJUÍ. *Edital Nº01 de 21 de Janeiro de 2012*. Concurso Público Nº01/2012. Disponível em:

<http://www.ijui.rs.gov.br/concursos/edital> - concurso publico 0012012 - prefeitura de ijui. Acesso em: 21.out.2015.

IMBÉ. *Edital de Concurso Público Nº001 08 de Dezembro de 2014*. Concurso Público Nº 001/2014 para provimento de cadastro de reserva. Disponível em: https://www.acheconcursos.com.br/imagens/concurso_anexo/12468/edital1.pdf. Acesso em: 05.dez.2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *IBGE Cidades*. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=43&search=rio-grande-do-sul>. Acesso em: 01.set.2015.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0, CD- ROM, 2001.

JAMES, William. The will to believe. [1896]. In: JAMES, William. *Works of William James* - from MobileReference, locais do Kindle 19193/23874. [obras completas]. E-book versão 12.1. Disponível em: www.amazon.com. Acesso em: 20 dez 2012.

JÚLIO DE CASTILHOS. *Edital de Concurso Nº001 de 10 de Dezembro de 2010*. Concurso Público para provimento de cargos. Disponível em: https://www.acheconcursos.com.br/imagens/concurso_anexo/509/001_2010_inscri_julio_de_castilhos.pdf. Acesso em: 25.nov.2015.

JUNG, Carl Gustav. *A psicologia do inconsciente*: volume 7. Petrópolis: Vozes, 2011.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Objeto do Ensino Religioso: uma identidade. *Rever*. Ano 12, n.01, jan/jun 2012. Disponível em: <http://www.gper.com.br/noticias/3909cf40645b49dc403c87dcfe925eec.pdf>. Acesso em: 05 jan 2015.

_____. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In: PASSOS, João Décio, USARSKI, Frank (orgs.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.

_____, WAGNER, Raul. Uma breve história do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, WAGNER, Raul. (orgs.) *O ensino religioso no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2011.

_____. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *REVER*. Ano 15. Nº2. Jul/Dez 2015. p.10-25.

_____. (Org.) *Ensino Religioso no Brasil*. 1.ed. Florianópolis: Insular, 2015. p.451-464.

_____. *Provimento de Professores para o componente curricular Ensino Religioso*

visando a implementação do Artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 9475/97. [Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2]. Brasília. 30 mai. 2016.

_____, HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro, CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. *Aspectos legislativos do Ensino Religioso Brasileiro: uma década de identidade*. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK Ewjw1vrag7jRAhXJjZAKHfAADqsQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gper.com.br%2Fbiblioteca_download.php%3Farquivold%3D41&usg=AFQjCNGCG7iFq6T-TzmSlkM3E1_xjU_nQ&sig2=3-QKu3ZBw4p6nWlyA6SFHw. Acesso em: 10 jan 2017.

KLEIN, Remí. Panorama do Ensino Religioso no Rio Grande do Sul. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.) *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015. p. 451-464.

_____. Formação docente para o Ensino Religioso. In: BRANDEMBURG, Laude, KLEIN, Remí, REBLIN, Iuri Andréas, STRECK, Gisela Isolda Waechter. (orgs.) *Ensino Religioso e Docência em Formação*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013.

LAJEADO. *Lei Municipal n.º 7.672/2006*. (Resolução Nº 15 de 3 de Agosto de 2011). Conselho Municipal de Educação (COMED). Disponível em: http://www.lajeado.rs.gov.br/home/pagina.asp?titulo=Comed&categoria=Educa%E7%E3o&codigoCategoria=957&imagemCategoria=SecretariaDaEducacao.jpg&INC=inclui/show_texto.asp&conteudo=3228&servico=. Acesso em: 05 jan 2015.

LA TAILLE, Yves de. *Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. *Desenvolvimento moral: princípios, valores, sentimentos*. DVD. Atta Mídia e Educação. São Paulo, [s.d.].

MELO, Arthur Felipe Moreira de. *Aportes da Hermenêutica Diatópica de Raimon Panikkar para uma linguagem do Ensino Religioso*. Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST. São Leopoldo: EST, 2014.

_____. Valores: um espaço na epistemologia do Ensino Religioso brasileiro a ser (re)demarcado? In: *Religião, política e democracia na América Latina*. ANGELIN, Rosângela, SCHAPER, Valério Guilherme, GROSS, Eduardo. (orgs.). São Leopoldo/Santo Ângelo: EST/FuRI, 2016.

_____. Saberes necessários à docência do Ensino Religioso no contexto brasileiro: ponderações. *Revista Acadêmica Licenciatura&acturas*. Ivoti. nº4. vol.1.p.15-22. jan/jun 2016.

_____, Arthur Felipe Moreira de. *O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular*. II Simpósio Internacional da ABHR, XV Simpósio Nacional da ABHR, II

Simpósio sul da ABHR. [Tema: História, gênero e religião: violências e direitos humanos.]. Florianópolis/SC, UFSC. 25 – 29 jul. 2016.

MENEZES, Anderson de Alencar. *Coleção Habermas*. 4 vols. DVD. São Paulo: Paulus, 2012.

MONTENEGRO. *Edital de Concurso N° C/91/2013*. Para provimento de cargos. [Edital de 06 de Dezembro de 2013]. Disponível em: https://www.montenegro.rs.gov.br/download_anexo/index.asp?strARQUIVO=CP91-13.pdf&strDescricao=Concurso%20P%20FAblico%20C91/2013. Acesso em: 26.nov.2015.

_____. *Planos de Estudos – Para o Ensino Fundamental de 9 Anos*. Escola Municipal de Ensino Fundamental Cinco de Maio - Montenegro/RS. [De Novembro de 2010]. Disponível em: <http://cincodemaio.pbworks.com/f/Plano+de+Estudos+1º+ao+9º+ano+2.pdf>. Acesso em: 26.nov.2015.

PALMEIRA DAS MISSÕES. *Lei Orgânica do Município de Palmeira das Missões/RS*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/lei-organica-palmeira-das-missoes-rs>. Acesso em: 26.nov.2015.

PANAMBI. *Edital N°01 de 23 de Abril de 2012*. Concurso Público. [Dispõe sobre a abertura de vagas para o Concurso Público Municipal e dá outras providências]. Disponível em: https://www.acheconcursos.com.br/imagens/concurso_anexo/3211/editalpanambi.pdf. Acesso em: 26.nov.2015.

PANIKKAR, Raimon. *Mith, Faith and Hermeneutics: cross-cultural studies*. New York/Ramsey/Toronto: Paulist Press, 1979.

_____. *Rhythm of Being: The Gifford Lectures*. Maryknoll, New York: Orbis Books, 2013. Edição do Kindle. Disponível em: www.amazon.com. Acesso em: 12 jun 2017.

_____. *Ontonomy*. Online Glossary. Disponível em: <http://www.raimon-panikkar.org/english/gloss-ontonomy.html>. Acesso em: 20 set 2017.

PAROBÉ. *Edital de Concurso Público N°01 de 27 de Novembro de 2013*. Concurso Público N° 01/2013. Disponível em: http://publicacoes.fundatec.com.br/home/portal/concursos/editais/edital_1200963c7b.pdf. Acesso em: 26.nov.2015.

PASSO FUNDO. *Referencial Curricular do Ensino Fundamental*. Secretaria Municipal de Educação. 2008. Disponível em: www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/passos%20fundo.pdf. Acesso em: 10.jan.2015.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo:

Paulinas, 2007.

PASSOS, João Décio, USARSKI, Frank (orgs.) *Compêndio de Ciências da Religião*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.

PASSOS, João Décio. Epistemologia do Ensino Religioso: do Ensino à Ciência, da Ciência ao Ensino. *REVER*, ano 15, nº2, p.27, 2015. Disponível em: <http://db.gper.com.br/nep/2016/01/0000002366-01-201C47FD-26182-68431-1-SM.PDF>. Acesso em: 31 out 2016.

PELOTAS. *Edital Nº011 de 07 de Abril de 2011*. Concurso Público para provimento de vagas e formação de cadastro reserva. Disponível em: <https://www.msconcursos.com.br/concursoEdital.php?aba=1&con=119>. Acesso em: 26.nov.2011.

PIEPER, Frederico. Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, BRANDENBURG, Laude Erandi, KLEIN, Remí (Orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, Petrópolis: Vozes, 2017. p. 131-142.

PINTO, Paulo Mendes. O ensino da religião na escola laica – uma leitura do Relatório Debray. [Anexo: Relatório Debray - p. 25]. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões – Ano XI, 2012 / n. 16/17 – 11-30*.

PORTÃO. *Convite Nº 03 de 16 de Abril de 2015*. [Convite com a finalidade de contratação de empresa especializada para organização e realização de Concurso Público]. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0ahUK EwijqYm4mq7JAhWIN5AKHeSZCnUQFgg3MAU&url=http%3A%2F%2Fwww.portao.rs.gov.br%2Fsite%2Farquivo%2Fdownload%2Ftable%2Fedital%2Fid%2F14558%2Fprefix%2Foriginal&usq=AFQjCNGdVk6GsVckKAzsSHUspSIUFHdj9Q&cad=rja>. Acesso em: 26.nov.2015.

PORTO ALEGRE. *Resolução CME/PoA N.º 010 de 8 de julho de 2010*. Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. [Fixa normas para a oferta de Cultura Religiosa no ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e no ensino médio das escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino]. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/res_010_2010.pdf. Acesso em: 26.nov.2015.

_____. *Caderno Pedagógico nº9 – Ciclos de formação – Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã*. 3 ed. [Secretaria Municipal de Educação]. Disponível em: <https://bibliotecamed.files.wordpress.com/2013/06/cadernos-pedagc3b3gicos-nc3bamero-9.pdf>. Acesso em: 13 out 2015.

RAMOS, William Marcos. *Modelos de Ensino Religioso: Contribuições das Ciências da Religião para a superação da confessionalidade*. Belo Horizonte: PUC, 2010.

RANQUETAT JUNIOR, César A. Educação e Religião: o novo modelo de Ensino Religioso nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul. *Debates do NER*. Porto Alegre: UFRGS, IFCH, PPGAS, 1997. Disponível em: Acesso em: 12 mai 2015.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *REVER*. Ano 15. Nº 02. Jul/Dez 2015. p. 58.

ROSÁRIO DO SUL. *Lei Orgânica Municipal*. Lei Orgânica do Município de Rosário do Sul, de 14 de Outubro de 2003. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=0ahUK EwiZhMf9na7JAhUDp5AKHYJmB1AQFghHMAg&url=http%3A%2F%2Fwww.e-premier.com.br%2FARQUIVOS%2FROSARIO DO SUL%2F2010%2FLei_Organica.doc&usg=AFQjCNEidWFBYbwxOUwi3UHugWOD2RoFBw&cad=rja. Acesso em: 26.nov.2015. SÃO SEPÉ. *Resolução CME Nº 02 de 27 de Maio 2008*. [Regulamenta a oferta de Ensino Religioso nas Escolas do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências]. Disponível em: <http://www.saosepe.rs.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/RESOLUÇÃO-Nº-02-2008-De-25-de-novembro-de-2008-Inclui-Diretrizes-Operacionais-Normas-e-Principios-para-Desenvolvimento-da-Ed.-Básica-nas-Escolas-do-Campo-.pdf>. Acesso em: 26.nov.2015.

RUEDELL, Pedro. *Trajatória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul – Legislação e Prática*. Porto Alegre: Sulina; Canoas: Unilassale, 2005.

SAPUCAIA DO SUL. *Edital de Abertura Nº01 de 15 de Julho de 2011*. Concurso Público Nº01/2011. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-sapucaia-do-sul-rs-654-vagas>. Acesso em: 26.nov.2015.

SOKOLOWSKI, Robert. *Introduction to phenomenology*. New York: Cambridge University Press, 2007. E-book disponível em: <www.amazon.com>. Acesso em 22 jun 2012.

STIGAR, Robson. *O tempo e o espaço na construção do Ensino Religioso: um estudo sobre a concepção do Ensino Religioso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. [dissertação]. São Paulo: PUC/SP, 2009.

STRECK, Gisela Waechter., LAUX, Núbia M. (orgs.) *Manual de Normas para Trabalhos Científicos*. São Leopoldo: EST/ISM, 2009.

_____. O ensino religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação. *Rev. Pistis Praxis; Teologia Pastoral*, Curitiba, v.4, n1, jun. 2012.

TRAMANDAÍ. *Edital Nº087 de 08 de Março de 2013*. [Torna pública a abertura de inscrição ao Processo Seletivo Público 006/2013]. Disponível em: http://www.tramandai.rs.gov.br/download/editalps_087_2013.pdf. Acesso em: 26.nov.2015.

TRÊS COROAS. *Edital Nº011 de 1º de Agosto de 2013*. [Torna pública a abertura das inscrições para o Concurso Público Nº01/2013]. Disponível em: http://www.premierconcursos.com.br/ARQUIVOS/TRESCOROAS/TresCoroas_Edital0112013_Abertura.pdf. Acesso em: 26.nov.2015.

UNESCO. *Declaração de princípios sobre a tolerância*. [Aprovada pela Conferência Geral da UNESCO em sua 28ª reunião em Paris, em 16 de novembro de 1995.]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em: 12 dez 2017.

UNESCO. *Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. [Fórum Mundial de Educação – Incheon/Coréia do Sul – 2015]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 14 jun 2017.

URUGUAIANA. *Lei Nº4.013 de 17 de dezembro de 2010*. [Cria Cargos de Professor para os Níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de provimento efetivo, no Quadro de Pessoal do Poder Executivo do município de Uruguaiiana – Lei N.º 3.900/09, conforme menciona]. Disponível em: http://www.uruguaiiana.rs.gov.br/secad/leis_decretos/Lei4013-SEMED.pdf. Acesso em: 26.nov.2015.

VALLE, Edênio. Macroecumenismo e diálogo inter-religioso como perspectiva de renovação católica. *Revista de Estudos da Religião - REVER*. PUCSP, nº2, 2003, p.56-74. Disponível em: http://www.pucsp.br/rever/rv2_2003/p_valle.pdf. Acesso em: 01 mai 2015.

ZIMMERMANN, Roque. A nova Lei de ensino Religioso. Debates na Câmara dos Deputados. Relatório. In: CARON, Lurdes (Org.) e Equipe do GRERE. O ensino religioso na nova LDB: histórico, exigências , documentário. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 69-72.

ŽIŽEK, Slavoj.(org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Disponível em: <http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2014/06/link.pdf>. Acesso em: 07 abr 2018.