



# ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFSSIONAL

## MÚLTIPLOS OLHARES



Elcio Cecchetti  
Josiane Crusaro Simoni  
Organizadores

**Ensino Religioso  
não confessional  
Múltiplos olhares**



**Elcio Cecchetti**  
**Josiane Crusaro Simoni**  
**Organizadores**

**Ensino Religioso**  
**não confessional**  
**Múltiplos olhares**

**E-book**



**2019**

© Dos autores – 2019

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Carlos A. Dreher

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)  
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)  
Danilo Streck (Unisinos)  
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)  
Eunice S. Nodari (UFSC)  
Haroldo Reimer (UEG)  
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)  
João Biehl (Princeton University)  
Luís H. Dreher (UFJF)  
Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)  
Marluza M. Harres (Unisinos)  
Martin N. Dreher (IHSL)  
Oneide Bobsin (Faculdades EST)  
Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)  
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)  
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau  
93120-020 São Leopoldo/RS  
Tel.: (51) 3568.2848 / 3568.7965  
contato@oikoseditora.com.br  
www.oikoseditora.com.br

E59      Ensino religioso não confessional: múltiplos olhares [e-book] / Organizadores: Elcio Cecchetti e Josiane Crusaro Simoni – São Leopoldo: Oikos, 2019.  
186 p.; 16 x 23 cm.  
ISBN 978-85-7843-883-8  
1. Ensino religioso. 2. Ensino religioso não confessional. 3. Docência – Ensino religioso. I. Cecchetti, Elcio. II. Simoni, Josiane Crusaro.  
CDU 37.014.523

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

## Sumário

Introdução .....	7
<i>Elcio Cecchetti</i>	
<i>Josiane Crusaro Simoni</i>	
O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil .....	13
<i>Mara Rosane Costa Maria</i>	
<i>Neusa Maria Vedana Pazza</i>	
<i>Elcio Cecchetti</i>	
BNCC e Ensino Religioso não confessional: perspectivas curriculares ..	28
<i>José Carlos da Silva</i>	
Ensino Religioso não confessional: uma área de conhecimento .....	39
<i>Elcio Cecchetti</i>	
Contribuições de Paulo Freire para o Ensino Religioso não confessional ...	52
<i>Daisa Pompeo Cordazzo</i>	
<i>Ivo Dickmann</i>	
<i>Suspensão</i> como possibilidade ao Ensino Religioso não confessional .....	64
<i>Adecir Pozzer</i>	
<i>Suzan Alberton Pozzer</i>	
Questões de Gênero e Ensino Religioso não confessional: possibilidades de aproximação .....	73
<i>Alessandra Gonçalves Fernandes Leão Adamy</i>	
<i>Daniane Fatima Quadrado Caminero</i>	
<i>Edivaldo José Bortoleto</i>	
A importância dos Medievais e da Semiótica para as Ciências da Religião e o Ensino Religioso não confessional .....	81
<i>Edivaldo José Bortoleto</i>	
<i>Rosa Gitana Krob Meneghetti</i>	
Conhecimentos prévios dos alunos e o Ensino Religioso não confessional .....	97
<i>Natanaél Feijó</i>	

Contribuições do Ensino Religioso não confessional para a educação integral .....	112
<i>Ricardo de Oliveira</i>	
Saberes docentes e o Ensino Religioso não confessional: fazendo a diferença por meio de projetos .....	120
<i>Joelma Kersbaumer Pereira</i>	
Ensino Religioso não confessional: caminhos para valorização das diferenças .....	131
<i>Josiane Crusaro Simoni</i>	
Direitos Humanos nas aulas de Ensino Religioso: relatos de uma experiência pedagógica .....	142
<i>Vitor Marilone Cidral da Costa do Amaral</i>	
Docência em Ensino Religioso e o estudo da cultura e religiosidade afro-brasileira .....	151
<i>Ana Deolisa Weiss</i>	
Ritos de peregrinação nas aulas de Ensino Religioso: possibilidades metodológicas .....	161
<i>Gilberto Oliari</i>	
<i>Juliana Rabaioli</i>	
<i>Rosemari Zampieron</i>	
Ensino Religioso no contexto escolar: relato de uma experiência .....	182
<i>Lídio Luiz Manenti</i>	

## Introdução

O ano de 2018 marcou os dez anos da criação do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Esse feito histórico merece ser comemorado: afinal, pela primeira vez, um curso foi instituído com a finalidade de habilitar professores para atuar na docência de Ensino Religioso não confessional na cidade de Chapecó/SC.

A criação do curso foi um ato de ousadia de pessoas comprometidas com o campo da educação e, mais especificamente, com as Ciências da Religião e o Ensino Religioso. Nossos agradecimentos a Profa. Teresa Machado da Silva Dill e ao Prof. César da Silva Camargo, por acreditarem na ideia, gestarem e criarem o curso. Ademais, Profa. Teresa foi a primeira coordenadora, responsável não só pelo primeiro projeto pedagógico (PPC), mas por reunir um grupo entusiasmado em tomar seus assentos como acadêmicos da primeira turma. O tempo correu... logo nasceu a segunda, a terceira e a quarta turma. Nesse interim, o Prof. Leonel Piovezana assumiu a coordenação do curso, continuando o trabalho iniciado pela Profa. Teresa de forma exemplar. A ele também todo nosso reconhecimento.

Os acadêmicos das últimas duas turmas tiveram o privilégio de estudar subsidiados pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), uma ação da Capes/MEC, que induziu e fomentou a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério em exercício da docência na rede pública de educação básica, sem formação específica na área de sua atuação.

A parceria do PARFOR possibilitou, além das atividades acadêmicas, a realização de viagens de estudos, a promoção de palestras, seminários e diferentes experiências formativas aos estudantes de Ciências da Religião. A presente obra, que reúne trabalhos de conclusão do curso (TCC) dos acadêmicos da quarta turma e algumas produções dos professores do curso, além de incluir contribuições de licenciados e docentes dos cursos de Ciências da Religião da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e do Centro Universitário Municipal de São José (USJ), finaliza este ciclo formativo do PARFOR com excelência.



Este livro apresenta “múltiplos olhares” sobre “Ensino Religioso não confessional” no intuito de fortalecer o crescente movimento nacional e internacional pelo reconhecimento da diversidade religiosa em nossas sociedades. Isso irremediavelmente requer a transformação intercultural do Ensino Religioso nas escolas, que historicamente serviu como instrumento de colonização e homogeneização cultural e religiosa.

De fato, a doutrinação religiosa foi uma arma ideológica utilizada pelos colonizadores para converter os povos originários do território latino-americano. Posteriormente, serviu também como um instrumento para colonização dos imaginários de vários povos e grupos que acabaram sendo subjugados ao padrão cristão-eurocêntrico de ser, pensar, agir e viver.

Atualmente, apesar das transformações sociais geradas pela incorporação político-jurídica do princípio da laicidade e da consequente separação entre os poderes políticos e religiosos, o Ensino Religioso confessional segue sendo bandeira ideológica de vários grupos político-religiosos, em um evidente menosprezo à rica diversidade religiosa e à pluralidade cultural que constitui as sociedades contemporâneas.

Nas últimas décadas, o crescimento da desigualdade, a exclusão social e a injustiça cultural provocaram o despertar de muitas pessoas, grupos e movimentos sociais que vêm lutando por transformações em diferentes esferas sociais, incluindo os sistemas educativos. Como resultado, difunde-se a convicção de que já não é mais aceitável que espaços públicos, tal como a escola, sejam palcos de doutrinação religioso, político, ideológico ou de qualquer outra natureza.

A diversidade cultural e religiosa exige a promoção de processos educativos interculturais, capazes de reconhecer e acolher as diferenças, na perspectiva dos direitos humanos. Por isso, é necessário repensar o Ensino Religioso com a finalidade de superar a colonialidade do saber, ser e viver, assim como promover relações interculturais entre distintas perspectivas religiosas e não religiosas.

Ante a este panorama, o Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso da Unochapecó deixou e continuará deixando sua contribuição<sup>1</sup>. A presente obra é prova disso: os 15 trabalhos aqui reunidos abordam temas relativos ao Ensino Religioso não confessional,

---

<sup>1</sup> A partir de 2018, o curso vem sendo oferecido na modalidade a distância, em seis polos de apoio presencial nas cidades de Campo Erê, Catanduvas, Chapecó, Descanso, Florianópolis e São Lourenço do Oeste. Mais informações disponíveis em: <<https://www.unochapeco.edu.br/ciencia-religiao-ead>>.

além de compartilhar alguns relatos de atividades de aprendizagem desenvolvidas nas salas de aula de escolas das diferentes regiões do território catarinense.

Neste intento, o primeiro trabalho, *O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil*, de autoria de Mara Rosane Costa Maria, Neusa Maria Vedana Pazza e Elcio Cecchetti, busca analisar o protagonismo do FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) na construção de um Ensino Religioso (ER) não confessional no sistema de ensino brasileiro. Os autores destacam que a concepção de ER não confessional defendida pelo FONAPER representa uma ruptura histórica com as concepções e práticas proselitistas que circunscreveram a história da disciplina. Concluem, também, que o papel de protagonismo assumido pelo FONAPER foi obtido através da realização de muitas ações, envolvendo desde o fomento à formação continuada, o estímulo à formação inicial dos educadores, perpassando pela promoção de eventos científicos anuais de âmbito nacional, publicações, assessorias, representações junto à organismos oficiais, articulação e mobilização política em prol da defesa da perspectiva não confessional.

Na sequência, o professor José Carlos da Silva, em *BNCC e Ensino Religioso não confessional: perspectivas curriculares*, argumenta que embora este componente curricular seja um dos mais antigos no currículo escolar no país, ainda não existe oficialmente uma diretriz nacional capaz de produzir uma ação pedagógica autônoma e reflexiva, que respeite a diversidade religiosa de seu povo. Refletindo sobre o papel do currículo e sobre as relações de poder que determinam sua produção, o autor analisa os desafios e as perspectivas do ER como área de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vistas a uma ação pedagógica dialógica, reflexiva, crítica e emancipadora.

No capítulo *Ensino Religioso não confessional: uma área de conhecimento*, Elcio Cecchetti, a partir de uma análise histórica, apresenta o percurso de constituição identitária da *área de conhecimento* ER na atualidade da educação brasileira. Para isso, destaca a passagem da perspectiva confessional para a não confessional, evidenciando a atuação de diferentes agentes e instituições que se empenharam em transformar o ER em uma área de conhecimento, com objetivos claramente voltados à promoção do respeito à diversidade religiosa, sem qualquer intencionalidade proselitista.

Em seguida, Daisa Pompeo Cordazzo e Ivo Dickmann apontam *Contribuições de Paulo Freire para o Ensino Religioso não confessional*. Os autores estabelecem relações entre o pensamento de Paulo Freire com a Teo-

logia da Libertação, buscando uma práxis político-pedagógica libertadora ao ER.

*Suspensão como possibilidade ao Ensino Religioso não confessional* é o título do capítulo elaborado por Adecir Pozzer e Suzan Alberton Pozzer. Eles relacionam a ideia de *suspensão* elaborada pelos autores belgas Jean Masschelein e Maarten Simons, no livro “Em defesa da escola: uma questão pública”, para sustentar que as concepções e práticas religiosas cultivadas na vida familiar e nas comunidades religiosas precisam ser *suspensas* nas aulas de ER, tanto por parte do professor quanto por parte do estudante.

Por sua vez, Alessandra Gonçalves Fernandes Adamy, Daniane Fatima Quadrado Caminero e Edivaldo José Bortoleto tratam sobre *Questões de Gênero e Ensino Religioso não confessional: possibilidades de aproximação*. O trabalho deteve-se em analisar de que forma o FONAPER abriu espaço para o debate de gênero durante a proposição de um ER não confessional. A investigação conclui que inicialmente a temática de gênero não recebeu a atenção merecida, mas que nos últimos anos têm crescido as discussões, principalmente por conta dos Grupos de Trabalhos (GTs) oferecidos nos eventos nacionais promovidos anualmente pelo FONAPER.

No capítulo seguinte, que tem como título *A Importância dos Medievais e da Semiótica para as Ciências da Religião e o Ensino Religioso não confessional*, Edivaldo José Bortoleto e Rosa Gitana Krob Meneghetti, realizam uma revisão da herança da tradição franciscana e sua incidência em Charles Sanders Peirce e Gilberto Freyre. A partir desta fundamentação, o trabalho discute a prática educacional e pedagógica enquanto prática da singularidade do outro como si próprio, como incidência nominalista e semiótica, apontando contribuições para a construção dos conceitos de Ciências da Religião e ER.

No capítulo *Conhecimentos prévios dos alunos e o Ensino Religioso não confessional*, Natanaél Feijó propõe uma reflexão sobre como a experiência religiosa do estudante pode interferir no processo de ensino aprendizagem do ER. Considera que as aulas deste componente curricular ajudam a discutir, problematizar e desconstruir conceitos preconcebidos nas experiências vividas dos estudantes.

Na sequência, Ricardo de Oliveira aponta *Contribuições do Ensino Religioso não confessional para a Educação Integral*. O trabalho situa o ER no processo de formação humana na perspectiva da Educação Integral, visando perceber sua(s) forma(s) de contribuição para a formação plena do cidadão.

*Saberes Docentes e o Ensino Religioso não confessional: fazendo a diferença por meio de projetos*, de autoria de Joelma Kersbaumer Pereira, é o décimo trabalho da obra. O artigo busca refletir a articulação dos saberes docentes do ER nos anos finais do ensino fundamental, por meio do desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem. Defende que os educadores devem apropriar-se de saberes correspondentes aos seus discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais organizam e desenvolvem suas práticas docentes, de modo a tornar as práticas mais significativas aos educandos.

Em seguida, Josiane Crusaro Simoni, em *Ensino Religioso não confessional: caminhos para valorização das diferenças*, relata algumas de suas práticas pedagógicas que buscam promover o diálogo entre diferentes manifestações religiosas e filosofias de vida desenvolvidas no cotidiano de escolas públicas de Santa Catarina/SC.

Na mesma direção, em *Direitos Humanos nas aulas de Ensino Religioso: relatos de uma experiência pedagógica*, Vitor Marilone Cidral da Costa do Amaral relata como desenvolveu o tema da violação de Direitos Humanos, através do uso de reportagem jornalística, da Constituição Federal e da Lei nº 11.445/2007, para sensibilizar os estudantes da Escola de Educação Básica Professor João Rocha, localizada no município de Joinville/SC.

Também Ana Deolisa Weiss, no capítulo *Docência em Ensino Religioso e o Estudo da Cultura e Religiosidade Afro-Brasileira*, relata como é possível incluir essa temática na prática pedagógica deste componente curricular. Defende que a escola, enquanto instituição cultural, tem que possibilitar a socialização dos saberes produzidos e acumulados pelas culturas e tradições religiosas, viabilizando a construção de outros significados e sentidos a partir do contexto dos educandos. Este processo requer saberes docentes específicos para a socialização e a construção dos conhecimentos exigidos aos educadores.

Por sua vez, Gilberto Oliari, Juliana Rabaioli e Rosemari Zampieron, no capítulo *Ritos de peregrinação nas aulas de Ensino Religioso: possibilidades metodológicas*, apresentam algumas ações didáticas como possibilidade de trabalhar esse tema nas aulas de ER. Para isso, na primeira parte do trabalho, tecem reflexões conceituais sobre ritos e rituais, espaço/tempo sagrado e ritos de peregrinação como forma de aprofundar os conhecimentos sobre esse fenômeno nas diferentes tradições religiosas.

Por fim, em *Ensino Religioso no contexto escolar: relato de uma experiência*, Lídio Luiz Manenti descreve as ações do *Projeto Opção pela Vida*, de-

envolvido na Escola de Educação Básica Governador Bornhausen, localizada no município de Arroio Trinta/SC. A principal ação dessa iniciativa é o dia “D” pela vida, que ocorre mensalmente através de ações voltadas à promoção de valores e à prevenção de violação dos direitos humanos.

Considerando a diversidade de temas, autores e experiências aqui relatadas, convidamos você, leitor(a), a realizar o estudo, o diálogo e o debate com os capítulos apresentados. Esperamos que obra contribua no processo de consolidação do Ensino Religioso não confessional enquanto área de conhecimento da educação básica.

Os organizadores

# O FONAPER e o Ensino Religioso não confessional no Brasil<sup>1</sup>

*Mara Rosane Costa Maria<sup>2</sup>*  
*Neusa Maria Vedana Pazza<sup>3</sup>*  
*Elcio Cecchetti<sup>4</sup>*

## Introdução

Na atualidade, assim como nas últimas décadas, o Ensino Religioso (ER) encontra-se na pauta dos debates educacionais. Por isso, muitas são as discussões e reflexões sobre sua regulamentação e implementação no currículo escolar, provocando diferentes posicionamentos, o que coloca em tensão agentes religiosos, educadores, legisladores e grupos que se mobilizam em prol de sua defesa ou retirada do processo educativo escolar.

O FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso), uma organização laica, sem fins lucrativos e sem posicionamento político-partidário, vem provocando historicamente a ampliação de debates sobre os fundamentos epistêmicos e pedagógicos do ER enquanto área de conhecimento da educação básica. O fórum concebe a escola não como espaço para ensinar uma dada religião ou conteúdo de qualquer natureza confessional, mas um lugar de apropriação de conhecimentos relacionados à diversidade cultural religiosa brasileira e mundial.

Desde sua fundação, em 26 de setembro de 1995, o FONAPER tornou-se um espaço aberto à discussão dos interessados em compreender o

---

<sup>1</sup> Capítulo decorrente do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso oferecido pela Unochapecó em convênio com o PARFOR-CA-PES/MEC.

<sup>2</sup> Egressa do curso de Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso (PARFOR/Unochapecó). Professora da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Contato: maracostamaria@unochapeco.edu.br.

<sup>3</sup> Egressa do curso de Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso (PARFOR/Unochapecó). Professora da rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina. Contato: neusapazza@unochapeco.edu.br.

<sup>4</sup> Doutor em Educação pela UFSC. Docente do PPGE e coordenador do curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (PARFOR) da Unochapecó. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas (Unochapecó). Atuou como professor orientador do TCC. Contato: elcioc@unochapeco.edu.br.

papel do ER no ambiente escolar, como disciplina e área de conhecimento. Liderando a defesa de uma proposta fundamentada na concepção não confessional, valorizando e promovendo a tolerância e o respeito às diferentes manifestações religiosas e culturais, o fórum também se consolidou como uma instância política de representação da área junto aos diferentes organismos educacionais da esfera estatal.

Na ótica do FONAPER, mediante a oferta do ER não confessional, o educando tem a possibilidade de elaborar uma visão ampla e contextual, pautada na liberdade religiosa, na cidadania e no convívio entre as múltiplas manifestações religiosas e concepções de vida, considerando o diálogo com os diferentes um elemento crucial para a vida em uma sociedade democrática.

Este trabalho objetiva analisar o protagonismo do FONAPER no processo de construção de um ER não confessional no sistema de ensino brasileiro, com base em sua trajetória e atuação histórica. Neste intento, primeiramente abordaremos alguns elementos históricos que constituíram o campo do ER confessional no Brasil. Na sequência, apresentaremos algumas ações realizadas pelo FONAPER para construção da proposta de ER não confessional. Por fim, destacaremos alguns aspectos da proposta de ER não confessional no contexto da atual conjuntura educacional brasileira. Metodologicamente, o estudo faz uso da pesquisa bibliográfica e documental para coletar informações tanto das publicações e materiais produzidos pelo FONAPER quanto da legislação educacional brasileira.

## **Histórico do Ensino Religioso confessional no Brasil**

Em nosso país, a prática do ER confessional – a chamada “aula de religião” – tem origem no processo de colonização desencadeado a partir do século XVI, com a vinda da Companhia de Jesus para evangelizar e catequisar os povos indígenas da época. Neste movimento, coube aos jesuítas a função de ensinar as primeiras letras juntamente com a pregação religiosa. Assim, Estado e Igreja confundiam seus papéis, pois ambos estavam amalgamados na busca do êxito do processo colonizador.

De acordo com Cecchetti e Santos (2016), até a proclamação da República, em 1889, o Estado brasileiro assumira um caráter eminentemente confessional, pois “[...] a Igreja Católica não estava à parte, mas amalgamada à tessitura do todo social. O religioso encontrava-se profundamente incorporado ao poder político, cabendo àquele evangelizar e doutrinar, especialmente aos (ainda) não cristãos” (p. 132-133).

Nesse período, a educação era centralizadora, com propósito de dominação das populações indígenas e africanas, convertendo-as à fé cristã, para mantê-las submissas à coroa portuguesa. Deste modo, a instituição eclesial atuou como principal sustentáculo do poder estabelecido. Em espaços formais e não formais, o ensino da religião se configurou como espaço de evangelização, catequização e doutrinação.

No período imperial (1822-1889), a questão permaneceu de forma semelhante, porque a Igreja Católica tornou-se a religião oficial do Império, conforme estabelecia a Constituição de 1824 (BRAZIL, 1824). Porém, a partir de 1850, de acordo com Cecchetti e Santos (2016, p. 132), “ocorreu um processo de ‘disciplinarização’ do ensino da religião, passando a ser ‘uma’ dentre um conjunto de disciplinas que integravam os programas de ensino [...]”.

Mesmo assumindo a feição de disciplina escolar, o ensino da religião continuou a serviço do poder ideológico e político do Estado e da Igreja, que se mantinham unidos, apoiando-se mutuamente. A diversidade religiosa era hostilizada como um malefício e uma afronta ao próprio fundamento sobre o qual estava formada a nação brasileira. Como afirma Severino (1986, p. 70), a política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro no contexto imperial, podia ser caracterizada pela:

[...] utilização do ideário católico como concepção de mundo exercendo a função ideológica para a sustentação e a reprodução desse modelo de sociedade. A cosmovisão católica serviu de ideologia adequada para a promoção e a defesa dos interesses da classe dominante ao mesmo tempo que fundamentava a legitimação, junto às classes dominadas, dessa situação econômico-social, objetivamente marcada pela exploração e dominação da maioria por uma minoria [...].

Somente com a instauração da República em 1889 é que houve a separação entre Estado e Igreja. Por consequência, a primeira Constituição da República (1891), em seu artigo 72, § 6º, determinava que seria “leigo” o ensino a ser ministrado nas unidades escolares oficiais.

Diante da supressão legal do ER confessional, o episcopado católico posicionou-se criticamente e logo tratou de reformar as estruturas eclesiásticas para resistir à ameaça do “ateísmo social” e condenar a onda “laicista” que estava em curso. Por isso, no conjunto de ações capitaneadas pela hierarquia da Igreja Católica, a correta interpretação do conceito de “ensino leigo” e a reintrodução do ER confessional encontravam-se no topo de sua lista das prioridades (CECCHETTI, 2016).

Diante dos níveis de (in)compreensão daí resultantes, o ER passou a ser um dos temas vigorosamente polemizados no campo educacional, tor-



nando-se um dos principais elementos de disputa na história da educação brasileira. A implementação do ensino laico aparentava insultar a identidade católica da população brasileira, fato que motivou intelectuais e juristas católicos a interrogarem os fundamentos “laicistas” do regime então vigente. Um dos mais destacados juristas que se posicionou sobre o tema foi Mario de Lima. Em seu entendimento,

Estado leigo não quer dizer Estado atheu [...]. O Estado leigo deve, ao contrário do Estado atheu, reconhecer a existência de todos os credos, deixando-lhes aberto o campo da escola, em vez de fechá-lo hostilmente como acontece com a neutralidade [...] Leigo não quer dizer contrário a todo e qualquer sentimento religioso; traduz, ao revez, simpatia igual, tolerância completa em face de todas as religiões, dentro, é claro, dos limites da ordem moral pública. [...] Estado leigo é o que não tem religião oficial e não impõem, portanto, determinado ensino religioso em suas escolas (LIMA, 1914, p. 41; 42). (*sic*).

O autor, na verdade, estava pondo em questão uma interpretação francesa de laicidade, na qual as noções religiosas eram tratadas com indiferença e menosprezo. Em seu ponto de vista, “leigo” correspondia a uma atitude de diálogo e não de oposição às religiões. Por esse motivo, a escola leiga não devia oferecer ER em seu programa oficial, contudo, não se impedia a sua oferta fora das atividades regulares, apenas aos estudantes que o solicitassem.

Favorável a este entendimento, a hierarquia católica procurou reverter os dispositivos jurídicos que deram margem às interpretações laicizantes do ensino. Por isso, tratou de lutar pela “flexibilização” do dispositivo constitucional que instituía o ensino leigo por meio da reintrodução do ER facultativo nas escolas oficiais. Isso efetivamente veio a ocorrer pela instituição do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), que regulamentou a oferta da instrução religiosa, de forma facultativa, nos cursos primário, secundário e normal.

Posteriormente, o tema foi incorporado na Constituição de 1934, que definitivamente suprimiu a expressão “ensino leigo” (BRASIL, 1934). Desde então, o ER passou a ser ministrado de acordo com a convicção religiosa do estudante, mas de matrícula facultativa, no intuito de salvaguardar o direito à liberdade religiosa dos não católicos.

Essa formulação, ambígua e contraditória, foi adotada por todas as demais Cartas Magnas brasileiras do século XX, perpetuando e fomentando alianças e disputas em torno do tema, eclodindo especialmente quando da formulação das Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDBs) (CECCHETTI, 2016).

Apesar das constantes batalhas, a primeira LDB (Lei nº 4.024/61, Art. 97, § 2º) manteve a oferta do ER como disciplina dos horários normais das escolas, de matrícula facultativa, sem ônus para os poderes públicos e de acordo com a confissão religiosa do aluno, cujos professores seriam indicados pelas respectivas autoridades religiosas. De modo similar, a segunda LDB (Lei nº 5.692/1971), também manteve o ER de conotação confessional como disciplina para as classes de primeiro e segundo graus.

Ao final da década de 1980, durante o processo de redemocratização do país, a discussão sobre o ER foi reaberta durante os trabalhos de elaboração da nova constituição. Naquele momento, a Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), promoveu audiência na Subcomissão de Educação e Cultura, manifestando-se favoravelmente à incorporação do ER na nova Carta Magna. Para tal, deflagrou, com o apoio de distintas instituições, uma movimentação de apoio da Emenda Popular nº PE 000004-1, a qual obteve 68.000 assinaturas, constituindo-se na segunda emenda com maior número de assinaturas a entrar em tempo hábil no Congresso (FIGUEIREDO, 1995).

Entretanto, apesar dos embates, como ocorrido nas cartas anteriores, os legisladores mantiveram o ER no sistema educativo brasileiro, com a seguinte redação: “Art. 210, § 1º – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). Ou seja, a saída encontrada pelos legisladores na tentativa de equacionar a problemática repetiu os mesmos procedimentos utilizados no passado, permitindo, inclusive, a manutenção da prática da confessionalidade na escola pública.

### **O protagonismo do FONAPER na construção do Ensino Religioso não confessional**

Ainda na década de 1980, algumas experiências de acolhimento e respeito entre igrejas cristãs, consonantes com os movimentos do ecumenismo e do diálogo inter-religioso que estavam em curso em algumas regiões do país, levaram alguns grupos a repensar a natureza e função social do ER na escola pública, uma vez que a sociedade brasileira, cada vez mais heterogênea e diversificada, requeria uma nova proposta que integrasse a diversidade religiosa.

Um dos frutos deste movimento resultou na criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Fundado em 1995, o fórum desde então vem buscando consolidar outro paradigma para o ER.

Em sua *Carta de Princípios* (FONAPER, 2015), aprovada na mesma data de sua criação, seus fundadores defenderam o ER como *área de conhecimento*, que veiculasse os saberes religiosos historicamente construídos pela humanidade.

Gerava-se o embrião de um outro ER que, valorizando a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, garantisse o acesso ao conjunto de conhecimentos religiosos elaborados historicamente pela humanidade, com o fim de possibilitar esclarecimentos sobre o direito à liberdade de pensamento, crença ou qualquer convicção.

Contudo, em 1996, contradizendo as aspirações do FONAPER, a nova LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 33, assegurou, novamente, a oferta do ER como disciplina de caráter confessional ou interconfessional:

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

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

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996).

Em 1997, com a liderança do FONAPER e de outros setores sensíveis à questão, irrompeu uma ampla movimentação da sociedade com a finalidade de alterar a nova lei e efetuar uma ruptura com o paradigma histórico vigente. O FONAPER liderou o movimento e exerceu forte pressão política sobre o governo e o Congresso Nacional, que acabou aprovando a Lei nº 9.475/97, que alterou significativamente a concepção e os encaminhamentos do ER, nos seguintes termos:

Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

O relator do projeto de alteração, o então deputado Pe. Roque Zimmermann, considerou que pela primeira vez haviam sido criadas oportunidades de sistematizar um ER que não fosse sinônimo de doutrinação religiosa nem se confundisse com o ensino de uma ou mais religiões na escola:

O sentido da lei está em garantir que a escola de ensino fundamental oportunize aos alunos o acesso ao conhecimento religioso. Não é de seu interesse fazer com que a escola garanta aos estudantes o acesso às formas institucionalizadas de religião – isto é competência das próprias igrejas e crenças reli-

gias. À escola compete garantir o acesso ao conhecimento religioso, a seus componentes epistemológicos, sociológicos e históricos. [...] Na aula de Ensino Religioso nossas crianças têm que ter acesso ao conhecimento religioso, não aos preceitos de uma ou de outra religião (ZIMMERMANN, 1998, p. 3).

A partir dessa alteração legal, o Ensino Religioso lançou-se em uma nova perspectiva, cuja meta é o estudo do fenômeno religioso a partir do contexto social dos estudantes.

No ano de 1997, houve mais um marco significativo para o ER não confessional: a elaboração, pelo FONAPER, dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). Esta foi a primeira proposta de currículo não confessional para esta área ao longo da história da educação brasileira. De acordo com Holanda (2010, p. 54), os PCNERs “são considerados como uma grande orientação, uma linha que direciona o trabalho do profissional em sala de aula, uma base curricular e formativa para os docentes, que inclui necessariamente o estudo sobre a diversidade do fenômeno religioso na escola”.

Esta proposição adveio de uma importante reflexão sobre os princípios históricos, epistemológicos e pedagógicos dessa área de conhecimento, esclarecendo seu objeto de estudo (o fenômeno religioso), seu conteúdo próprio (o conhecimento religioso), seus objetivos, seus eixos organizadores, tratamento didático e sistema de avaliação

Favorável a este movimento, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CNE/CEB nº 2/98), considerou o ER como uma área do conhecimento integrante da base nacional comum. A partir disso, vários sistemas estaduais e municipais de ensino começaram a organizar o ER, elaborando propostas curriculares e definindo critérios para contratação de seus professores.

A contribuição do Fórum é significativa no campo da formação continuada, seja pela realização de quinze edições dos Seminários Nacionais de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), de nove edições de Congressos Nacionais de Ensino Religioso (CONERE)<sup>5</sup>, seja através da oferta em parceria com os sistemas de ensino de cursos de formação continuada de 120 horas, realizadas com base no kit de cadernos de estudos elaborados no início dos anos 2000.

---

<sup>5</sup> Para saber mais sobre a história e objetivos dos CONEREs, consultar Caron (2010).

Portanto, o FONAPER tornou-se espaço, tempo e lugar de propostas, ações, encaminhamentos e projetos que subsidiam a construção de outra concepção de ER, que discute, prioriza e promove o reconhecimento da diversidade cultural religiosa brasileira. Tais ações são orientadas com base na *Carta de Princípios* da instituição, contrato moral que unifica as ações de todos os signatários desse Fórum. A partir de 1997, com objetivo de divulgar e orientar professores, pesquisadores, autoridades civis e religiosas, o FONAPER criou um sítio eletrônico, cujo domínio é [www.fonaper.com.br](http://www.fonaper.com.br).<sup>6</sup>

O fórum representa a conjugação de esforços de muitos sujeitos comprometidos com o ER não confessional, para que os estudantes tenham direito a uma visão ampla e contextual, pautada na liberdade religiosa, na cidadania democrática e no convívio entre as múltiplas manifestações religiosas e concepções de vida, considerando o diálogo como elemento crucial, facilitador do processo de reconhecimento do outro no processo educativo.

Merece destaque o caráter político e representativo do fórum, bem como seu potencial negociador e articulador frente aos órgãos do executivo, do legislativo e do judiciário, acompanhando e zelando pela manutenção do marco legal que ancora o ER não confessional no país. Neste sentido, foi relevante sua luta contra a aprovação do Artigo 11 do Acordo Internacional firmado entre a República do Brasil e a Santa Sé (BRASIL, 2010) por conta da possibilidade de retorno da oferta do ER confessional, que infelizmente foi aprovado pelo Congresso Nacional.<sup>7</sup>

Silva (2015) relata o esforço desempenhado pelo FONAPER na participação na Audiência Pública promovida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), realizada no dia 15 de junho de 2015, para tratar da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4439, impetrada pela Procuradoria Geral da República (PGR), na defesa do ER não confessional na escola pública. No ato, o FONAPER confirmou seu compromisso em fortalecer um ER que contribua para a formação integral e cidadã dos educandos, ao possibilitar o acesso e a aprendizagem dos conhecimentos religiosos na escola sem proselitismo, propiciando o reconhecimento do direito à diferença.

Representantes do FONAPER também atuaram como especialistas no movimento de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes trabalharam e construíram uma proposta curricular de ER não confessional para todo o país, a qual, após um processo de inclusão, retirada e

---

<sup>6</sup> Mais informações sobre o histórico e função do site do FONAPER, consultar Junqueira, Cecchetti e Wagner (2010).

<sup>7</sup> Consultar a análise de Cecchetti (2015).

nova inclusão – outra grande conquista do FONAPER – foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017.<sup>8</sup>

Na BNCC, o ER foi caracterizado como um dos responsáveis por assegurar o conhecimento da diversidade religiosa, desnaturalizar discriminações e preconceitos, promover o reconhecimento dos diferentes e das diferenças, estimular a convivência e superar as intolerâncias de cunho religioso (BRASIL, 2017). No documento, a interculturalidade foi utilizada como suporte epistemológico para ajudar a superar assimetrias de poder entre culturas e religiões, concedendo voz e vez a saberes e conhecimentos tradicionalmente menosprezados e sistematicamente inferiorizados pela cultura escolar.

Com essa abordagem, pela primeira vez um documento oficial do Estado se posicionou explicitamente contra o proselitismo religioso na escola laica, ao mesmo tempo em que definiu o objeto, objetivos, eixos e princípios metodológicos do ER, ações importantes em prol da superação do confessionalismo escolar, garantindo espaço e lugar para o exercício de diálogo, questionamento e reconhecimento das múltiplas formas de ser, pensar, crer e viver.

A BNCC corrobora para a consolidação de uma proposta de ER alicerçada na perspectiva da formação integral e cidadã, no contexto de uma sociedade cultural e religiosamente diversa, na qual todas as crenças, expressões religiosas, convicções e filosofias de vida devem ser respeitadas.

De outra parte, também é significativa a contribuição do FONAPER no campo da formação inicial de docentes para o ER. Historicamente, sua preocupação esteve associada à oferta de um curso de licenciatura específica para habilitação dos professores, conforme ocorre nas demais áreas de conhecimento. Por isso, produziu em 1998, 2004 e 2008 proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as encaminhou como subsídio ao CNE (cf. OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010).

Dada a omissão do CNE, em 2012 fundou-se a Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER), que tem como finalidade o desenvolvimento de ações e espaços colaborativos entre os cursos de licenciatura em Ciências da Religião e/ou em Ensino Religioso, visando cumprir de forma efetiva o art. 33 da LDB nº 9.394/96, as DCNs Gerais da Educação Básica e demais orientações normativas, observando os referenciais curriculares do FONAPER.

---

<sup>8</sup> Os especialistas que atuaram na produção do texto curricular do ER na BNCC foram os seguintes: Adecir Pozzer (SED/SC); Araceli Sobreira Benevides (UERN), Elcio Cecchetti (SED/SC e Unochapecó); Francisco Sales Bastos Palheta (SEDUC/AM) Leonel Piovezana (Unochapecó); Lilian Blanck de Oliveira (FURB), Lusival Antonio Barcellos (UFPB); Paulo Agostinho Nogueira Baptista (PUC-MG) e Simone Riske Koch (FURB).

Desde sua fundação, a RELER promoveu nove edições de Seminário Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso (SENALER), organizou uma obra que reúne experiências dos Cursos de Ciências da Religião<sup>9</sup> e indicou representantes para atuar como especialistas da subcomissão instituída para assessorar a Comissão da Câmara de Educação Superior do CNE, responsável por estabelecer as DCN dos cursos de Ciências da Religião.<sup>10</sup>

Diante de todas as realizações do fórum, é notável a sua credibilidade em relação aos vários setores da sociedade, sendo seus esforços em prol da consolidação de um ER sem proselitismos reconhecidos em âmbito nacional e internacional.

Deste modo, ressaltamos a contribuição do FONAPER na construção do ER não confessional no Brasil. Pesquisando e analisando sua atuação na promoção de eventos, encontros, estudos, debates, seminários, pesquisas, estratégias políticas, publicações, entre outros, constatamos que o fórum, ao longo de seus 23 anos de existência, exerceu um papel de protagonismo e liderança no campo educacional no tocante a esta área de conhecimento.

### **Proposta de Ensino Religioso não confessional**

A concepção defendida pelo FONAPER de ER não confessional adota como fundamento epistemológico a perspectiva de uma educação intercultural, entendida por Candau (2014, p. 1) como aquela que parte da afirmação da diferença como uma riqueza. Por isso, promove processos sistemáticos de

[...] diálogo entre diversos sujeitos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Nesta perspectiva, o ER não confessional acolhe e estuda a diversidade cultural religiosa, abrindo um canal de diálogo e interação com todas as crenças religiosas e filosofias de vida, para enfrentar concepções e práticas etnocêntricas, intolerantes e monoculturais.

Necessário se faz a tomada de consciência de que todas as culturas estão num processo de gestação de seus próprios universos de sentidos, sem tentar enquadrar os outros em meu modo de interpretação. Segundo As-

---

<sup>9</sup> Obra organizada por Riske-Koch, Oliveira e Pozzer (2018).

<sup>10</sup> Cf. Portaria CNE/CES nº 6, de 26 de abril de 2018, publicada no Boletim de Serviço nº 18, de 11/05/2018, p. 18-19.

train (2010, p. 60): “Se desejamos evitar cair no precipício do fundamentalismo e do fechamento cultural, que conduz à exclusão do outro, é imprescindível gerar caminhos de reconhecimento com o fim de estabelecer determinadas exigências comuns a todos”.

Por isso é fundamental nos sensibilizarmos para construir novos conceitos e novas relações, preservando e respeitando as contribuições da diversidade de culturas. Reconhecer o outro, respeitando-o em seus modos de ser e viver, constituem princípios éticos fundamentais à docência do ER. De acordo com Pozzer e Wickert (2015), oportunizar o acesso aos saberes das diversas culturas, tradições, expressões e movimentos religiosos, assim como das perspectivas não religiosas, na perspectiva da interculturalidade, contribui para a formação de sujeitos críticos e corresponsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos em interface com o contexto pessoal, local e mundial, “de modo a recriar e ressignificar as dinâmicas da vida que diferem entre si na diversidade cultural” (p. 91).

Neste sentido, os autores consideram que para efetivar um ER de perspectiva intercultural não basta apenas socializar conhecimentos, mas proporcionar experiências de vida, exercícios de diálogos, valorização das identidades culturais religiosas e não religiosas, mantendo um exercício constante de recíproco (re)conhecimento das raízes culturais de si mesmo e de outro, exaltando a contribuição da história e dos antepassados, desenvolvendo assim, o respeito à diversidade cultural de outrem.

A interculturalidade fundamenta metodologias do fazer, sentir, vivenciar, conhecer e respeitar a diversidade. Sendo assim, é crucial que a diversidade cultural religiosa seja tratada nos currículos escolares, bem como na formação docente, sob a visão intercultural identificando e valorizando as diversas identidades. Para tanto, a prática docente no ER deve se guiar pela ética da alteridade, contribuindo para a compreensão do outro em sua plenitude. Segundo Pozzer (2010, p. 84): “O ER constantemente é desafiado a mostrar sua importância na superação de preconceitos, no tratamento adequado às culturas e grupos religiosos silenciados, invisibilizados, negados e/ou exotizados, ao propor o (re)conhecimento do diferente e suas diferenças a partir de, com e em relações alteritárias”.

O ER não confessional não pode ser confundido como um caminho de desenvolvimento ou iniciação religiosa das pessoas, pois isso é de foro íntimo e é papel das famílias e das comunidades religiosas. Na opinião de Cordeiro (2015), o ER não pertence às denominações religiosas, mas à própria rede de ensino e integra o currículo da escola pública. Isso se justifica em razão da laicidade do Estado que se deve manter imparcial em relação



às diferentes concepções religiosas presentes na sociedade, sendo-lhe vedado tomar partido em questões de fé, bem como buscar o favorecimento ou o embaraço de qualquer crença ou grupo de crenças.

Portanto, a formação dos professores deve ser feita em cursos de licenciatura plena oferecidos por instituições de ensino superior e não por igrejas ou denominações religiosas. O ER na escola laica, assim como ocorre com as outras áreas de conhecimento, configura-se como um direito dos educandos da Educação Básica, porque oferece uma gama de conhecimentos relacionados às diferentes culturas, tradições e movimentos religiosos, enquanto patrimônios da humanidade, que precisam ser conhecidos e abordados para que ocorra uma compreensão e uma valorização dos mesmos.

Por isso o FONAPER salienta a importância do ER enquanto área do conhecimento da educação básica, defendendo a necessidade de a escola garantir o acesso aos educandos dos conhecimentos relacionados à diversidade cultural religiosa do povo brasileiro, motivando e fortalecendo a liberdade de concepções a construção da autonomia e da cidadania, pontos fundamentais de um Estado laico e democrático.

### **Considerações finais**

A concepção de ER não confessional defendida pelo FONAPER propicia aos educandos o acesso ao conhecimento religioso das diversas manifestações religiosas e concepções de vida, abrindo, assim, uma ruptura histórica com as concepções e práticas confessionais e interconfessionais que circunscreveram a história da disciplina.

A criação do FONAPER foi um acontecimento de primordial relevância para esse avanço. Seu protagonismo ajudou a assegurar que a escola ofereça a todos os educandos, na totalidade do ensino fundamental, um ER que fomenta o respeito às diferentes formas de pensar, crer e viver, por meio do acesso aos conhecimentos religiosos – um dos patrimônios culturais da humanidade.

O FONAPER foi protagonista na construção dos PCNERS e também elaborou o currículo do ER incorporado na BNCC, dois marcos históricos para organização curricular do ER não confessional na escola.

O papel de protagonismo conquistado pelo FONAPER foi obtido através da realização de muitas ações, envolvendo desde o fomento à formação continuada, o estímulo à formação inicial dos educadores, perpassando a promoção de eventos científicos anuais de âmbito nacional, publicações, assessorias, representações junto a organismos oficiais, articulação e mobilização política em prol da defesa da perspectiva não confessional.

Ademais, seu papel foi importante para garantir espaços de diálogos, reflexões, troca de ideias, experiências e aprendizagens entre docentes e pesquisadores da área de ER, fazendo com que estes, além de se apropriarem de novos conhecimentos e conceitos, avaliem e qualifiquem suas práticas pedagógicas.

## Referências

ASTRAIN, Ricardo Salas. **Ética Intercultural**. (Re)leituras do pensamento latino-americano. São Leopoldo: Ed. Nova Harmonia, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, seção 1, 6 maio 1931, p. 7191. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19475.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. A educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRAZIL. **Constituição política do Imperio do Brazil**, outorgada em 25 de março de 1824. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes, 1824.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CARON, Lurdes. Congressos nacionais de ensino religioso. In: POZZER, Adecir et al. (orgs.). **Diversidade religiosa e ensino religioso: memórias propostas e desafios**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 153-162.

CECCHETTI, Elcio. O FONAPER e o acordo internacional Brasil-Santa Sé: um desarme de Davi e Golias? In: POZZER, Adecir et al. (orgs.). **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2015. p. 155-179.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, nº 2, p. 131-141, abr./jun. 2016.

CECCHETTI, Elcio. **A laicização do ensino no brasil (1889-1934)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

CORDEIRO, Darcy. Diversidade Religiosa, direitos humanos e ensino religioso. In: POZZER, Adecir et al. (orgs.). **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2015. p. 145-153.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: tendências, conquistas, perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção Ensino Religioso Escolar).

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

FONAPER. Anexo III: Carta de princípios do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. In: POZZER, Adecir et al. (orgs.). **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2015. p. 365-366.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. In: POZZER, Adecir et al. (orgs.). **Diversidade religiosa e ensino religioso: memórias propostas e desafios**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 51-61.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CECCHETTI, Elcio; WAGNER, Josias. Sítio eletrônico do FONAPER: espaço, tempo e lugar para o ensino religioso. In: POZZER, Adecir et al. (orgs.). **Diversidade religiosa e ensino religioso**: memórias propostas e desafios. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 163-174.

LIMA, Mário de. **A escola leiga e a liberdade de consciência**: estudo filosófico, jurídico. Bello Horizonte, 1914.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; CECCHETTI, Elcio. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de ensino religioso. In: POZZER, Adecir et al. (orgs.). **Diversidade religiosa e ensino religioso**: memórias propostas e desafios. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 103-125.

POZZER, A. Concepção de ensino religioso no FONAPER: trajetórias de um conceito em construção. In: POZZER, A. et al. (orgs.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

POZZER, Adecir; WICKERT, Tarcísio Alfonso. Ensino religioso intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. In: POZZER, Adecir et al. (orgs.). **Ensino religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2015, p. 89-101.

RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; POZZER, Adecir (orgs.). **Formação inicial em ensino religioso**: experiências em cursos de ciência(s) da(s) religião(ões) no Brasil. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo, 1986.

SILVA, Marcos Rodrigues. Ensino religioso e ciência(s) da(s) religião(ões). Tensões, desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir et al. (orgs.). **Ensino religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 135-136.

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

# BNCC e Ensino Religioso não confessional: perspectivas curriculares<sup>1</sup>

*José Carlos da Silva<sup>2</sup>*

## Introdução

O Ensino Religioso (ER) no sistema escolar brasileiro nos remete a um tema polêmico e que vem despertando o interesse de grupos religiosos e educadores da área. O ER é uma das disciplinas mais antigas no currículo escolar do país. Apesar disso, o Estado nunca conseguiu implementar uma diretriz nacional curricular para esta disciplina. O que assistimos ao longo da história foi uma ação pedagógica de doutrinação religiosa com forte viés de igrejas hegemônicas, com destaque para a Igreja Católica. A educação ficou refém de grupos religiosos, que difundiam no espaço escolar suas crenças e ideologias.

Hoje percebemos três modelos de ensino religioso: o catequético, o teológico e o das Ciências da Religião. Enquanto o primeiro revela conteúdos e métodos doutrinários com o objetivo de expansão de crenças, o segundo apresenta uma perspectiva de cosmovisão e diálogo com as diferentes manifestações religiosas, mas ainda com objetivo de educação moral e de formação religiosa do cidadão. O último, no entanto, como tentaremos mostrar neste trabalho, busca os elementos epistemológicos e metodológicos para um ensino de ruptura com o viés doutrinário e monocultural.

No Brasil, como já afirmamos, não existe oficialmente uma diretriz nacional comum capaz de produzir uma ação pedagógica autônoma e reflexiva, que respeite a diversidade cultural, étnica e religiosa. Surgiu, todavia, no Estado de Santa Catarina, em 1996, um movimento de educadores para construir uma nova concepção de Ensino Religioso. Surgia neste Estado o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER, 1996).

---

<sup>1</sup> Este artigo foi originalmente publicado na Revista Pedagógica, v. 20, n. 44, p. 56-65, maio/ago. de 2014. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4441/2514>>.

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Centro Universitário Municipal de São José. Integra a Coordenação do FONAPER (Gestão 2017-2019). Contato: [jcsilvausj@gmail.com](mailto:jcsilvausj@gmail.com)

A entidade é uma associação de professores e pesquisadores que, ao longo de duas décadas, vem construindo um ensino não confessional, ou seja, uma educação pautada no estudo do fenômeno religioso, no respeito à diversidade cultural, dos direitos humanos e da cultura da paz. Tal instituição, no entanto, não conseguiu ainda, por forças políticas, que suas propostas fossem institucionalizadas pelo aparelho estatal. Com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, fruto das prerrogativas da Constituição Federal Brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996<sup>3</sup>, como trataremos mais adiante, o FONAPER se articula nacionalmente para garantir sua concepção pedagógica de ER.<sup>4</sup>

Percebe-se no meio escolar que muitas escolas ainda convivem com o paradigma do ensino religioso pautado no modelo confessional. Muitos educadores(as) não têm a devida formação na área<sup>5</sup>. Como consequência desta realidade educacional temos a reprodução de uma ou mais tradições religiosas. Romper com este modelo no sistema escolar constitui um grande desafio para os que concebem uma educação emancipadora e autônoma frente ao aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 2009). Com a BNCC, muitos professores(as) acreditam que um novo paradigma pode surgir na perspectiva de um novo modelo curricular, que respeite a diversidade religiosa no sistema escolar.

O desafio de definição de um campo de conhecimento é uma tarefa complexa. O reconhecimento do fenômeno religioso como área de conhecimento das Ciências da Religião, como defende o FONAPER, passa por redefinições epistemológicas e metodológicas para conquistar seu *status* e sua credibilidade no meio científico e escolar. Tal esforço vem se desenhando fortemente no meio acadêmico. Cursos de Ciências da Religião com licenciatura em Ensino Religioso (ER), curso de formação docente, curso de especialização e pós-graduação estão formando e qualifi-

---

<sup>3</sup> A BNCC está no Plano Nacional de Educação através da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Podemos observar, no entanto, que a BNCC já aparecia na Constituição Federal do Brasil de 1988, no seu artigo 210 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB, nº 9.394/1996. Diz o artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”. Na LDB, o artigo 26 afirma: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

<sup>4</sup> Para uma análise das propostas de diretrizes curriculares nacionais não confessional do Fona-per, ver FONAPER (1996).

<sup>5</sup> Conforme Art. 62 da LDB nº 9.394/96, “a formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 1996).

cando educadores na perspectiva de um novo paradigma para o ER no país<sup>6</sup>.

Nosso objetivo maior é analisar os desafios e as perspectivas do ER como área de conhecimento na BNCC, bem como discutir como esta disciplina pode ser uma ação pedagógica dialógica, reflexiva, crítica e emancipadora.

### **O Ensino Religioso como disciplina no currículo escolar**

O Ensino Religioso (ER) nos remete a muitas controvérsias e posições políticas e pedagógicas ao longo da história do país. O ER fazia parte da educação no Brasil desde o período colonial. A chegada ao território brasileiro da Companhia de Jesus, em 1549, com o objetivo de catequização dos povos indígenas, marcaria profundamente a presença dos ensinamentos do catolicismo em terras brasileiras.

Nesse período, o ER era visto como instrução religiosa e tinha como objetivo a formação moral do indivíduo. Já no período do Brasil imperial, observam-se ideias do respeito à diversidade cultural e de crença do povo brasileiro. Tal evidência, como percebeu Junqueira, aparece na constituição do império (JUNQUEIRA, 2002, p. 6). Com a proclamação da República, em 1889, as ideias dos iluministas e positivistas passam a influenciar fortemente a educação no Brasil. Nessa época, o ER já era alvo de debates políticos, disputas hegemônicas e ideológicas de representantes de grupos religiosos, educadores e políticos.

O referido período estabeleceu a separação entre a Igreja e o Estado. Enquanto nos períodos colonial e imperial assistimos a uma estreita relação entre Estado e Igreja, na República, por outro lado, surgiria o direito da liberdade de culto e o reconhecimento do pluralismo religioso. Porém, este deslocamento do Estado é muito relativo, pois ainda se percebe uma forte presença de diferentes tradições religiosas nas decisões de como o Ensino Religioso deve ser concebido nas escolas. Os preceitos legais vigentes hoje não garantem que a disciplina de ER seja ministrada de forma não proseli-

---

<sup>6</sup> Existem dez ES no Brasil que têm curso de licenciatura em Ciências da Religião. São eles: Centro Universitário Municipal de São José (USJ); Universidade Estadual do Amazonas (UEA); Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Regional de Blumenau (FURB); e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

tista, conforme determina a Constituição de 1988<sup>7</sup>, visto que se observam, como afirmado anteriormente, concepções doutrinárias e confessionais no sistema escolar. Tal indefinição do ER, como área de conhecimento científico, tem gerado conflitos entre educadores e a comunidade escolar em geral, uma vez que a falta de uma diretriz curricular deixa uma indefinição para o trabalho pedagógico.

Os anos 90 foram marcados por profundas transformações e mobilizações que impactaram no ER como disciplina no sistema escolar do país. Já em 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a mencionada lei, no seu art. 33, sofre alterações pela lei nº 9.475/97. O ER seria agora ministrado por educadores que garantissem o direito do educando à diversidade religiosa, e ficaria proibida, assim, qualquer forma de proselitismo<sup>8</sup>.

Era o começo da construção de uma nova perspectiva curricular para a disciplina de ER. Conteúdos de religião ou religiões começam a perder espaço para o paradigma do Ensino Religioso como área de conhecimento científico, ou seja, como estudo do fenômeno religioso e o respeito ao pluralismo cultural.

## O currículo e o Ensino Religioso na BNCC

Com o processo de redemocratização do país, a partir de 1985, assistimos a uma série de reformas curriculares, disputas epistemológicas e concepções de práticas pedagógicas. Educadores, políticos e intelectuais discutem e formulam novos currículos para superar o modelo ditatorial curricular vigente. Surgem modelos de currículos mais próximos dos *currículos científicos* e autônomos frente ao aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 2009). As disciplinas ideologizadas<sup>9</sup>, que davam sustentação ao regime

<sup>7</sup> A Constituição de 1988 assegura o ER nas escolas públicas quando afirma no seu artigo 210, parágrafo 1º: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. O dispositivo legal seria seguido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 no seu artigo 33, quando reforça o direito do cidadão ao ER nas escolas públicas de ensino fundamental e respeitando a diversidade cultural religiosa e proibindo “quaisquer formas de proselitismo” (LDBEN, 1996). O proselitismo religioso é a perpetuação de crenças e práticas religiosas, que se colocam como verdades únicas. O proselitismo marcou profundamente os períodos colonial e imperial, quando a relação de Estado e Igreja era muito próxima.

<sup>8</sup> A Resolução CEB/CNE nº 2/1998 incluiu o ER como uma das áreas de conhecimento. Essa determinação foi ratificada pelas Resoluções CNE/CEB nº 4/2010 e nº 7/2010, que mantiveram o ER como uma das cinco áreas de conhecimento do ensino fundamental de 09 (nove) anos.

<sup>9</sup> Exemplos de disciplinas com forte componente ideológico eram: Educação Moral e Cívica, e Organização Social e Política do Brasil.



militar, iam aos poucos cedendo lugar a novas disciplinas no meio escolar.

Ileizi Fiorelli Silva, ao tratar dos desafios institucionais e epistemológicos no ensino, destaca que as reformas do Estado, nos campos acadêmico e científico, são frutos de disputas ideológicas e conflitos no seio das classes dirigentes. A educação, segundo ela, é contextualizada (elaborada) no meio científico e recontextualizada nos aparelhos do Estado. É o que ela chama de “comunicação pedagógica”, com um “discurso pedagógico”. É, desta forma, que os saberes são reorganizados, disseminados no meio escolar (SILVA 2007, p. 405).

Neste mesmo sentido, Bernstein, em seus estudos da educação inglesa, nota que os currículos reproduzem códigos e “habitus” produzidos na academia e nos centros de pesquisa. Por sua vez, tal conhecimento é recontextualizado no sistema escolar. Em outras palavras, o processo de seleção dos currículos, a classificação, a transmissão e a avaliação refletem a distribuição do poder e o controle sobre os indivíduos (BERNSTEIN, 1997).

Silva, quando discute currículo no sistema de ensino, identifica quatro “modelos” de currículo, que se alternam ou se sucedem nas políticas de reforma educacionais no país. São eles: currículo clássico-científico, currículo tecnicista (regionalizado), currículo das competências (regionalizado) e currículo científico (SILVA, 2007, p. 409).

No primeiro modelo, o currículo clássico-científico, as escolas de ensino médio estavam centradas na política de formação das elites. Os alunos eram preparados para ocupar as vagas em curso de maior prestígio social. Já para os estudantes oriundos da classe trabalhadora, a educação era voltada para a formação de uma força de trabalho profissionalizante. Prevalencia no meio escolar uma didática de memorização. As identidades pedagógicas eram direcionadas para um país moderno.

No segundo, o currículo tecnicista (regionalizado), ocorre um esvaziamento científico nas escolas. Os governos militares, após 1964, excluem disciplinas nas áreas das ciências humanas e introduzem conhecimentos aplicados e técnicos, como o estudo da gramática, e não da literatura, fórmulas da física, e não os fundamentos da Física ou da Química, por exemplo.

No terceiro, o currículo da competência, está diretamente relacionado à reorganização do trabalho, na era da produção flexível, do trabalhador polivalente na indústria poupadora de força de trabalho e da acumulação de capital. Era o período do empobrecimento dos conteúdos e da ciência. Por último, o currículo científico. O processo de redemocratização do país alavancou uma série de reformas curriculares pelos estados. Entram em cena teorias pedagógicas e disputas para superar o modelo curricular

autoritário e esvaziado de conteúdos e de significados. Surge, assim, o currículo científico, que resgata as disciplinas de Ciências Humanas e sociais, o papel do professor intelectual e a escola como instituição privilegiada e transmissora de cultura (SILVA, 2007, p. 414).

Foi a partir dos anos 60 que surgiu uma das mais importantes teorias no campo da educação, o problema das desigualdades escolares<sup>10</sup>. Até então, o pensamento nas ciências humanas era fortemente marcado pela predominância das ideias funcionalista e positivista. A escola era entendida como instituição que integraria o indivíduo ao meio social e garantiria a superação do atraso social e econômico. Uma nova sociedade poderia emergir mediante acesso público ao meio educacional. Os indivíduos competiriam no sistema de ensino com as mesmas oportunidades. Esta sociedade seria mais justa, igualitária, meritocrática e moderna, pois permitiria a igualdade de oportunidades para todos. A escola asseguraria, deste modo, a inclusão social de todos os jovens e difundiria o conhecimento científico.

O grande corte epistemológico que se deu a partir dos anos 60 foi justamente o de revelar que a origem social tem um peso determinante no destino escolar do estudante e na profissão que irá desempenhar na vida adulta. A escola não era mais entendida como espaço democrático, de igualdade de oportunidades, justiça social e transformadora da realidade social, mas o lugar de reprodução das desigualdades sociais. A origem social dos alunos, sua classe, etnia, sexo, onde morava, entre outros, eram imperativos para determinar o desempenho escolar e o lugar que iria ocupar na estrutura social.

Historicamente, as instituições de ensino têm se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Giroux acredita que isso acontece devido à absorção da racionalidade tecnocrática, que separa teoria e prática, ignorando ações pedagógicas reflexivas e criativas do professor. O docente tem pouca autonomia no seu trabalho. As escolas de formação, de acordo com ele, estão preocupadas em instrumentalizar os educadores para o domínio de técnicas pedagógicas, anulando, assim, a criatividade e a crítica. Em outras palavras, o educador um mero reprodutor de tarefas, de aplicação de conteúdos e, portanto, acrítico e apolítico (GIROUX, 1997, p. 23).

Esse modelo de formação profissional é parte constitutiva da racionalidade técnica, que privilegia o saber teórico em detrimento do saber prático. Tal modelo tecnicista de educação foi refutado também por Giroux, que o

---

<sup>10</sup> Entre os autores que contribuíram para este novo paradigma na sociologia da educação destacamos Bourdieu e Passeron (1977).

considera como “ideologias instrumentais”, as quais limitam a capacidade criadora do professor e reduzem o educador a simples executor de tarefas burocráticas e cumpridor de programas curriculares (GIROUX, 1992, p. 12).

A racionalidade técnica busca criar uma ideologia no corpo docente para impedir a participação crítica da produção de projetos políticos e curriculares. Apple verificou uma tendência crescente da perda da autonomia dos professores no desenvolvimento e planejamento dos currículos. Surge uma produção de “pacotes curriculares”, isto é, o professor é orientado a proceder determinadas tarefas escolares e transmitir os conteúdos já previamente classificados (APPLE, 1996, p. 54).

Apesar disso, encontramos concepções emancipatórias da escola nas reflexões de diferentes autores da sociologia da educação.<sup>11</sup> Sabemos que tal perspectiva já aparecia em Marx. A educação, para Marx, era entendida tanto como um instrumento de inculcação ideológica da classe dominante, quanto um importante instrumento revolucionário, visto que poderia servir de alavanca para a emancipação e a mudança social, pois o mesmo conhecimento produzido para o avanço tecnológico, por exemplo, que fragmentou o trabalho fabril, poderia ser utilizado para romper com a alienação do trabalho. A teoria crítica reconhece também a escolarização promovida pelo Estado como parte do aparelho ideológico, da estrutura classista, que contribui para a hegemonia burguesa.

O ER como disciplina no currículo escolar passou nas últimas três décadas por processos de ressignificação e reestruturação pedagógica. Uma complexa rede de relações políticas e interesses de grupos configurou o campo do ER no sistema de ensino. Essa configuração de forças, todavia, ainda convive no seio do aparelho estatal, com disputas pela hegemonia de suas crenças e conquistas de legitimidade e poder.

O modelo de ER, na perspectiva das Ciências da Religião, defendida pela FONAPER, ou seja, o conhecimento religioso como patrimônio da humanidade, que deve expressar conteúdos e diálogos com diferentes matrizes religiosas e não religiosas, é uma ruptura radical com o modelo de catequização, que defende o ER de base cristã, de reflexão acrítica, apolítica e monocultural. A concepção teológica também se apoia nos princípios do cristianismo, com diferentes matrizes religiosas, mas é um modelo teológico de consenso, ou seja, está voltada em difundir a moralidade, a ética cristã e a cidadania.

O modelo de ER defendido pelos fonaperianos, ou seja, o estudo do fenômeno religioso, constitui uma ruptura epistemológica e pedagógica. Tal

---

<sup>11</sup> Destacamos Apple (1984), Giroux (1997), entre outros.

ruptura ganhou força com a inclusão do ER na BNCC<sup>12</sup>. Mas as tensões no ambiente escolar sobre qual currículo prevalecerá no ER, ou seja, confessional ou não confessional, chegou até a Suprema Corte<sup>13</sup>. Em 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu pela confessionalidade na escola, o que acirrou as incertezas de qual modelo curricular será seguindo nas escolas no país.

Mudanças curriculares são decorrentes da hegemonia política de grupos sociais dominantes presentes no seio do aparelho do Estado. A BNCC deve ser entendida no contexto da crise do modelo de acumulação de capital e da reprodução de uma cultura dominante e colonial. O capital precisa reproduzir-se, e a escola, como parte do aparelho do Estado, qualificará a força de trabalho necessária para que ele (o capital) se reproduza. Portanto, a escola não apenas repassa conhecimento, mas garante que ele, o capital, mantenha seu ciclo de reprodução e dominação *societal*. Em outras palavras, o sistema educacional é parte do aparelho ideológico de grupos hegemônicos. É a escola que reproduz a força de trabalho e as relações de produção na sociedade. O sistema escolar não ensina apenas a ler, a escrever, a somar e a dividir, o indivíduo também aprende habilidades, regras de bom comportamento e submissão.

A BNCC surge na política educacional como algo neutro, necessário, inevitável, uma vez que ela atenderia aos interesses de todos os segmentos sociais. Ela, na verdade, esconde as contradições sociais e os problemas inerentes à sociedade capitalista. O sistema escolar não está acima de grupos sociais dominantes, pois ele foi e continua sendo produtor e reproduzidor de cultura e desigualdades em diferentes períodos da História.

O currículo é produto de antagonismos de grupos sociais, disputas de valores e saberes. A BNCC não é, por conseguinte, neutra. Ele, o currículo, é resultado de um processo de seleção de indivíduos ou grupos sociais, que determinam qual conhecimento é “legítimo”, isto é, o que pode ou não ser ensinado na escola.

<sup>12</sup> O Ensino Religioso aparece na primeira e na segunda versão da BNCC. No entanto, ela foi retirada pelo Ministério da Educação na terceira versão. O Conselho Nacional de Educação – CNE debateu pelo país a BNCC. O FONAPER participou dos debates e pressionou os integrantes do CNE a rever a proposta encaminhada pelo Ministério da Educação. O resultado da luta do FONAPER foi a volta do Ensino Religioso na BNCC em 2017.

<sup>13</sup> A ação foi movida pela Procuradoria Geral da República (PGR), que propunha o ER não confessional. O STF acabou decidindo, em uma votação bastante apertada, pela confessionalidade do ER. Assim, a corte suprema, em 2018, no Acórdão de Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 4439/DF, decide: “Ação direta julgada improcedente, declarando-se a constitucionalidade dos artigos 33, caput, § 1º e 2º, da Lei 9.394/1996, e do Art. 11 § 1º, do acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e afirmando-se a constitucionalidade do ensino religioso confessional como disciplina facultativa nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

Mas o currículo não é apenas produto de conflitos de grupos sociais e disputas de valores e saberes. Ele pode ser, também, a expressão de uma força contrária ao movimento do capital. A escola, por exemplo, pode viver, como já observou Apple, momentos de conflitos ideológicos contraditórios ao contribuir para o processo de acumulação de capital, reprodução da força de trabalho, desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, formar estudantes críticos para enfrentar a força do capital e construir uma sociedade mais democrática e indivíduos emancipados (APPLE, 1996).

Deste modo, percebe-se que a BNCC pode ser, também, um movimento contraditório que pode criar, recriar, destruir ou construir modelos e formas de expressão social, política e cultural. O ensino religioso aparece na BNCC como um currículo de base científica e parte constitutiva das ciências humanas, ou seja, um currículo fundado no paradigma das Ciências da Religião onde o fenômeno religioso é seu objeto de análise.<sup>14</sup>

As transformações do capitalismo globalizado colocam novos desafios teóricos e metodológicos para o Ensino Religioso (ER). A sociedade exige novas reflexões, conceitos e interpretações, o que possibilita novas configurações, horizontes e potencialidades para a disciplina se consolidar no meio escolar.

É preciso pensar o ER como objeto de análise crítica do fenômeno religioso, ou melhor, com suas contradições, interesses, antagonismos e conflitos ideológicos. Ele deve romper com a visão colonialista, monocultural e acrítica. Também precisa estar fundamentado na desnaturalização do fenômeno social, quer dizer, não cair nas armadilhas de explicações vagas e superficiais, que perdem de vista a historicidade e a criticidade. Com a BNCC, o ER tem, assim, o compromisso de desmistificar conceitos naturalizantes, que foram instituídos ao longo da História por interesses políticos e de grupos religiosos.

Assim, o(a) professor(a) do ER tem o desafio de contribuir com a formação de estudantes críticos e reflexivos, preparando-os para o exercício de uma sociedade mais democrática. Ou seja, é preciso uma pedagogia emancipadora, comprometida em desconstruir velhos significados e práticas colonialistas.

Diante disso, é necessário começar a incluir práticas pedagógicas de alteridade, de ética e de dignidade humana. O educador tem o desafio de erradicar relações de poder, dominação e de práticas de homogeneização cultural. Um profissional habilitado em ER tem a competência para insti-

---

<sup>14</sup> Tal concepção pode representar o enfraquecimento de grupos religiosos que defendem o ER confessional, bem como o declínio de concepções de intelectuais que defendem o fim da disciplina no sistema educacional no país. Entre os intelectuais que defendem o fim do ER nas escolas destacamos Luiz Antônio Cunha. Em seu artigo intitulado “A entronização do ensino religioso na BNCC”, Cunha (2016) critica a FONAPER e seus diretores.

gar o seu aluno a pensar criticamente a sociedade e o mundo em que vive, com suas contradições, os seus antagonismos e os interesses de classe. Sabemos que, para atingir tais objetivos de formação integral, de ética da alteridade e no diálogo religioso e não religioso, que são os princípios básicos para trabalhar a diversidade cultural e, assim, poder enfrentar os problemas de discriminação, de violência, do etnocentrismo e do preconceito de grupos hegemônicos, o educador precisa fazer uma opção política pedagógica ou reproduzir as velhas práticas de dominação e reprodução social.

Para que tal prática pedagógica emancipadora ocorra no ER não bastam, certamente, apenas conteúdos críticos, reflexivos e de perspectiva que respeitem a ética e a diversidade cultural e religiosa. Devemos considerar antes o(a) professor(a) como *intelectual transformador*, como defende Giroux (1997), ou seja, um ator cujo papel da docência é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de indivíduos emancipados. Isso significa dizer que cabe a este(a) professor(a) lutar contra práticas pedagógicas tecnicistas e reprodutoras de desigualdade social.

### Considerações finais

A incorporação do Ensino Religioso (ER) na BNCC não significa o fim de uma cultura de dominação e/ou reprodução monocultural, pois a escola, como procuramos mostrar, é parte constitutiva do aparelho ideológico do Estado. As relações de dominação religiosa e lutas por hegemonia continuam a ser reproduzidas na sociedade e sendo perpetuadas pelo sistema escolar vigente.

Os intelectuais críticos, que estudam o fenômeno religioso na sua mais diversa complexidade, têm como desafio a formação de professores comprometidos com esta nova proposta de diretriz curricular nacional, pois os(as) professores(as) formados(as) em Ciências da Religião, com licenciatura em ER, ainda são em pequeno número no país, pois há poucos cursos de licenciatura que fornecem esta formação específica. Caberá ao poder público oferecer cursos de capacitação continuada para tentar amenizar e combater o grande déficit existente nesta área.

Outro grande desafio para o ER é a falta de material didático. Este recurso pedagógico é ainda bastante limitado e, quando existe, seu conteúdo é reprodutor de determinada matriz religiosa ou determinada etnia, gênero e sexualidade. As instituições de ensino superior terão que desenvolver ações de incentivo na produção dos referidos materiais. O desafio é grande, uma vez que as universidades ainda convivem com uma tradição bacharelesca, ou

seja, muito mais focada na pesquisa do que na formação de professores com a produção de suporte pedagógico aos licenciados.

Apesar dos grandes desafios que são colocados para o ER, a BNCC pode ser o começo de uma renovação epistemológica e metodológica para tal disciplina, isto é, uma educação pautada, como vem propondo o FONAPER ao longo dos seus mais de 20 anos, nos fundamentos do pensamento científico. Para que isso se torne realidade, é preciso que o ER se articule com outras disciplinas e o(a) professor(a) se torne um instrumento de perpetuação de uma pedagogia emancipadora. Ou seja, uma pedagogia para a formação de um ser humano crítico, reflexivo e sujeito de sua história.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. São Paulo: Artmed, 1996.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. A educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BERNSTEIN, Basil. A propos du curriculum. In: FORQUIN, J. C. (org.). **Les sociologues de l'éducation américain et britanniques**; présentation et choix de textes. Paris, Bruxelles: De Boeck Université/INRP, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude C. **Reproductin**. Beverly Hills: Sage, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio. Entronização do ensino religioso na BNCC. **Educ. Soc.**, v. 37, nº 134, p. 266-284, jan./mar. 2016.

FONAPER. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o ensino religioso**, 1996.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry. **Colégio, crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Natal: Cronos, 2007.

# Ensino Religioso não confessional: uma área de conhecimento<sup>1</sup>

*Elcio Cecchetti<sup>2</sup>*

## Introdução

As sociedades contemporâneas caracterizam-se por uma vasta diversidade cultural e religiosa, que se expressa na multiplicidade de crenças, movimentos e expressões de cunho religioso e sob a forma de distintas concepções e convicções seculares de vida e de mundo. Essa diversidade manifesta-se em todos os espaços socioculturais, incluindo os escolares, por meio de uma rica variedade de sentidos, significados, princípios, valores e outros referenciais simbólicos utilizados pelos sujeitos para lidar com os acontecimentos da vida cotidiana.

No entanto, essa diversidade cultural e religiosa exige atenção e esforços no sentido de combater preconceitos, discriminações, intolerâncias e violências praticadas contra alguns credos religiosos e grupos não religiosos. Prisões ilegais, torturas, negação de direitos e de liberdades civis, agressões verbais, ataques a templos religiosos, destruição da propriedade, expulsão de praticantes, incitamento ao ódio, entre outros, constituem-se em flagrante intolerância religiosa e um atentado à premissa inviolável do direito à liberdade de pensamento e de crença assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Se, por um lado, os adeptos de certas denominações são discriminados por praticá-las, por outro, são comuns também atos discriminatórios aos *sem religião*, sejam eles ateus, agnósticos, materialistas, entre outros. Por isso, espaços formais de ensino necessitam integrar, discutir e estudar os fenômenos religiosos de modo científico e respeitoso, com a finalidade de contribuir para

---

<sup>1</sup> Grande parte deste trabalho foi publicado originalmente na obra organizada por Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão Filho, com o título: *Política, Religião e Diversidades: educação e espaço público* (V. 1), editada pela ABHR e editora Fogo em 2018.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UFSC. Docente do Mestrado em Educação e Coordenador do Curso de Ciências da Religião da Unochapecó. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB) e do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas (Unochapecó). Contato: elcio.educ@hotmail.com.



a desnaturalização de estereótipos, preconceitos e silenciamentos, auxiliando no enfrentamento a toda forma de violência e intolerância.

Contudo, constata-se frequentemente que os territórios escolares apresentam dificuldades para reconhecer e valorizar a diversidade cultural e religiosa, cerceando, muitas vezes, o direito de liberdade de pensamento, consciência e religião, incluindo a liberdade de mudar de religião ou de não seguir crença alguma.

Com base em uma perspectiva histórica, este trabalho objetiva identificar e analisar o percurso de constituição identitária da *área de conhecimento* Ensino Religioso na atualidade da educação brasileira. Destacará a passagem da perspectiva confessional para uma não confessional, por meio da atuação de diferentes agentes e instituições que se empenharam em transformar o Ensino Religioso em uma área de conhecimento responsável pelo estudo dos conhecimentos religiosos na educação básica, visando à promoção do respeito à diversidade religiosa, sem qualquer intencionalidade proselitista.

### **Aula de Religião *versus* Ensino Leigo**

Historicamente, o Estado e a escola brasileira foram instituídos sob o manto da aliança entre o poder político e o religioso. Por respaldar o poder da coroa, o catolicismo, na condição de religião oficial do Império (BRASIL, 1824), controlou vários campos sociais, entre eles, a educação, por meio da atuação dos missionários e de ordens religiosas.

Neste contexto, os princípios da moral cristã e da doutrina católica entranharam-se ao ensino elementar, cabendo aos professores ensinar tanto os conteúdos *sagrados* quanto os *profanos* (cf. BRASIL, 1827). Assim, os termos *ensino da religião* ou *instrução religiosa* correspondiam à prática da evangelização, catequização e doutrinação em espaços formais, como nas escolas, e não formais, como nas missões, pastorais e campanhas diversas.

Durante todo o Brasil-Império (1822-1889), o ensino da doutrina católica era parte integrante do currículo clássico humanístico, o qual, paulatinamente, foi perdendo espaço diante da incorporação dos estudos científicos nas escolas e faculdades, tendência dominante na Europa do século XIX, que minimizava ou excluía a religião dos programas de ensino (LORENZ; VECHIA, 2011).

Foi somente a partir de 1860 que maçons, liberais e positivistas difundiram os ideais republicanos e passaram a defender a separação entre Estado e Igreja. Estes ideais foram paulatinamente incorporados nas sucessivas reformas de ensino, resultando na progressiva ampliação dos estudos científicos nas escolas e faculdades, em detrimento do *ensino da religião*, que

foi perdendo terreno ao ponto de ser condensado em *uma* dentre um conjunto de disciplinas (CECCHETTI, 2016). Com isso, foi possível *liberar* os estudantes acatólicos da obrigatoriedade de assistirem as aulas de instrução religiosa, que passaram a ser oferecidas em dias determinados da semana e sempre antes ou depois dos horários destinados às disciplinas científicas (cf. BRASIL, 1879).

A efervescência dos debates em prol do *ensino leigo*, que demarcaram as últimas décadas do regime imperial, encontrou lugar no arcabouço jurídico com a implantação da República. O Governo Provisório instituiu logo em seus primeiros decretos a separação Estado-Igreja, a plena liberdade de cultos, a instituição do casamento civil e a secularização dos cemitérios. Sob a égide do Estado laico, a primeira Constituição da República (1891) declarou no Art. 72 que seria “leigo” o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

Contudo, a laicização do Estado avançou mais em nível jurídico do que propriamente no âmbito das mentalidades, e o amálgama político-religioso continuou a existir a despeito dos decretos e dispositivos constitucionais. Por outra parte, a Igreja Católica questionou o caráter laicizante imposto ao Estado e logo tratou de reformar suas estruturas visando adaptar o novo regime aos seus interesses. No conjunto de ações capitaneadas pelo episcopado brasileiro, a questão da reintrodução da *aula de religião* passou a integrar a lista das prioridades.

Na década de 1930, a Igreja Católica conseguiu a retirada do dispositivo que instituíu o ensino leigo e reintroduziu a aula de religião na Constituição Federal, embora de matrícula facultativa (cf. BRASIL, 1934). Desde então, o percurso do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras é caracterizado por alianças e disputas – devido às diferentes finalidades e perspectivas defendidas pelos distintos grupos em atuação – que resultaram em diversos dispositivos de regulamentação jurídica ambíguos e contraditórios, que contribuíram para a perpetuação destes embates.

Sem inovação significativa, a formulação introduzida na Constituição de 1934 foi mantida em todas as demais constituições (cf. BRASIL, 1937, 1946, 1967 e 1988) e nas duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (cf. BRASIL, 1961 e 1971). Assim, como é possível deduzir, ao longo do tempo, o Ensino Religioso confessional, sinônimo de *aula de religião*, produziu mais negação do que reconhecimento da diversidade religiosa, justamente por subalternizar tanto as crenças dos grupos não cristãos, quanto as pessoas ateias, agnósticas ou sem religião.

## Diversidade religiosa e Ensino Religioso não confessional

Foi a partir da década de 1970 que coletivos de educadores e líderes religiosos, conscientes de que as práticas confessionais na escola ignoravam inúmeros sujeitos/grupos de uma sociedade cada vez mais diversificada, deram início à gestação de outras concepções e propostas pedagógicas para o Ensino Religioso. Em vários Estados foram criadas organizações de caráter ecumênico<sup>3</sup>, que buscaram superar o modelo catequético das *aulas de religião*, tomando como referencial o movimento ecumênico internacional.

Após duas décadas de experiências ecumênicas, os agentes e instituições envolvidos sentiram a necessidade de repensar novamente a natureza do Ensino Religioso, no intuito de acolher integralmente a diversidade religiosa brasileira. Um dos resultados desse movimento resultou na instalação, em 1995, do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER, 2009).<sup>4</sup> Esta instituição, com o passar do tempo, tornou-se um espaço de discussão e ponto aglutinador de ideias e propostas de operacionalização de um Ensino Religioso que superasse seu histórico enfoque confessional e proselitista.<sup>5</sup>

No entanto, a despeito dos esforços empreendidos, a terceira LDB (Lei nº 9.394/1996) apresentou novamente o Ensino Religioso como disciplina de caráter confessional e interconfessional. Insatisfeitos com essa medida, no início de 1997, uma forte mobilização de educadores e representantes de instituições civis, religiosas e educacionais reivindicou a superação do proselitismo e a adoção de uma proposta educativa inter-religiosa. A ação coletiva resultou na aprovação da Lei nº 9.475/1997, que alterou a concepção e a metodologia da disciplina:

Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, **assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo** (BRASIL, 1997) (grifo nosso).

<sup>3</sup> Como exemplo indicamos o Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER), em Santa Catarina, a Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC), no Paraná, e o Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso (IRPAMAT).

<sup>4</sup> O FONAPER é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, constituindo-se num organismo que trata de questões pertinentes a esta área de conhecimento, sem discriminação de qualquer natureza.

<sup>5</sup> Sobre o legado do FONAPER na proposição de um Ensino Religioso não confessional, consultar Pozzer et al. (2010) e Pozzer et al. (2015).

Essa alteração legal foi um ato determinante para a constituição do Ensino Religioso como uma área de conhecimento que contribuí para o pleno desenvolvimento do educando, em respeito com o princípio constitucional da laicidade. Nesta ótica, cabe ao Ensino Religioso disponibilizar conteúdos científicos sobre a diversidade religiosa no currículo escolar, como uma das formas de promover e exercitar a liberdade de concepções e a construção da autonomia e da cidadania, prerrogativas de um estado laico e democrático.

Condizente com estes pressupostos, nas últimas duas décadas, centenas de sistemas estaduais e municipais de ensino implementaram o Ensino Religioso como uma das áreas do conhecimento do ensino fundamental. Pouco a pouco, este foi assumindo a responsabilidade de proporcionar aos estudantes a aprendizagem dos elementos religiosos elaborados historicamente por diferentes culturas e sociedades, no constante propósito de valorizar a diversidade cultural religiosa e de promover os direitos humanos (FONAPER, 2009).

Nesse entendimento, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução nº 2/98), conferiu *status* de área do conhecimento ao Ensino Religioso, incluída entre as dez que compunham a base nacional comum.

Paradoxalmente, na mesma época, o Ministério da Educação (MEC) iniciava o movimento de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de todos os componentes curriculares da base nacional comum, mas não incorporou o Ensino Religioso no processo.

Diante do fato, buscando sanar a demanda histórica por um currículo de perspectiva não confessional para esta área de conhecimento, o FONAPER construiu os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). O processo se desenvolveu mediante a promoção de seminários nacionais, com temáticas que enfatizaram fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos a fim de explicitar seu objeto de estudo e seus objetivos, sendo assessorados por especialistas dos diferentes temas e representantes de diferentes grupos, movimentos e tradições religiosas (índigenas, afro-brasileiras, semitas e orientais) de diferentes regiões do país.

Neste intento, os PCNER definiram cinco eixos organizadores dos conteúdos, que se desdobravam em temas específicos para cada ano/série, a saber: 1) Culturas e Tradições Religiosas; 2) Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais; 3) Teologias; 4) Ritos (rituais; símbolos; espiritualidades); 5) Ethos (alteridade; valores; limites) (FONAPER, 2009).

De forma pioneira, os PCNER propuseram a concepção de um Ensino Religioso que acolhesse a diversidade cultural religiosa do Brasil, inte-

grando as expressões religiosas de origem indígena, africana, oriental e semita, antecipando, na prática, a Lei nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e a Lei nº 11.645/2008, que introduziu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

### **Ensino Religioso não confessional: uma área de conhecimento**

A transição de uma abordagem ecumênica para a inter-religiosa não garantia por si só a configuração do Ensino Religioso como área de conhecimento. Era preciso muito mais: formar quadro de docentes devidamente habilitados, suprir a demanda por materiais didáticos com esta perspectiva, gerar e difundir conhecimentos científicos específicos, fomentar encontros acadêmicos com pesquisadores e docentes da área, produzir e fazer circular artigos, monografias, trabalhos de conclusão de curso, teses e dissertações, entre outros. Eram desafios prementes.

A criação dos primeiros cursos de graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso, a partir de 1996, foi um acontecimento determinante para isso. Tais cursos buscam assegurar uma sólida formação no campo das Ciências da Religião e da Educação, condição para o tratamento pedagógico da diversidade religiosa na escola, em uma perspectiva inter-religiosa e intercultural.

Na organização curricular destes cursos são mobilizadas distintas perspectivas científicas, no intento de fornecer uma compreensão global e local dos fenômenos religiosos em suas diferentes facetas e manifestações. Historicamente, os docentes das licenciaturas em Ciências da Religião prestam assessorias a seminários, congressos, cursos de aperfeiçoamento ou de especialização *lato sensu*, produção de materiais paradidáticos, eventos, pesquisas e produções científicas.

As iniciativas no âmbito da formação continuada de educadores também contribuíram para a constituição do Ensino Religioso como área de conhecimento. A vasta gama de cursos de aperfeiçoamento de curta e média duração promovidos pelas secretarias estaduais e municipais de educação; projetos de extensão oferecidos por instituições de ensino superior; seminários, colóquios, jornadas e atividades similares organizados por associações de classe, institutos e organizações sociais ilustram o rol de ações desenvolvidas nas duas últimas décadas.

Os eventos científicos também se multiplicaram com intensidade, seja para difundir pesquisas e produções próprias do campo, seja para refletir e

fazer proposições quanto às perspectivas epistêmicas, pedagógicas e curriculares sobre o estudo da diversidade religiosa nos meios acadêmicos e escolares. São promovidos em sua maior parte por universidades que ofertam licenciatura em Ciências da Religião ou por organizações sociais, como o FONAPER, que organiza, historicamente, em anos alternados e de forma itinerante, Seminários Nacionais de Formação de Professores de Ensino Religioso (anos pares) e Congressos Nacionais de Ensino Religioso (anos ímpares).

Em se tratando de publicações, estas têm crescimento paulatinamente ao longo dos anos, oferecidas por diferentes editoras, cujos autores majoritariamente são egressos de cursos de mestrado e doutorado em Ciências da Religião, Educação e áreas afins. Artigos, capítulos e livros abordam desde aspectos históricos a questões epistemológicas e pedagógicas do Ensino Religioso não confessional.

Os esforços empreendidos por coletividades e instituições em busca da consolidação desta área de conhecimento resultou na configuração de um movimento em prol da decolonização religiosa da escola. A árdua tarefa de superação da natureza confessional transformou o Ensino Religioso como um dos responsáveis por assegurar o respeito à diversidade religiosa no cotidiano escolar, através do estudo dos conhecimentos religiosos e da constituição de relações interculturais, inter-religiosas e interpessoais, no constante propósito de promoção dos direitos humanos.

O crescente número de iniciativas de formação inicial, continuada, eventos e publicações estão a consolidar outra perspectiva de trabalho educativo na escola pública, não mais pautado em colonizar os imaginários nem em difundir uma única verdade, mas em contribuir na formação do respeito, da reciprocidade e da convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem convicções religiosas diferentes.

A inclusão do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, foi determinante para sua constituição como área de conhecimento. Foi a primeira vez que o Estado reconheceu a função social e pedagógica do Ensino Religioso na formação integral dos estudantes.

Na BNCC (BRASIL, 2017, p. 434), o Ensino Religioso possui os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à

liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal de 1988;

d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

No referido documento, a Ética da Alteridade e a Interculturalidade são apontadas como fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e o respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. Tais perspectivas ajudam a superar assimetrias de poder entre culturas e religiões, concedendo voz e vez a saberes e conhecimentos tradicionalmente menosprezados e sistematicamente inferiorizados pela cultura escolar.

Com essa abordagem, a BNCC, enquanto documento de Estado, posiciona-se explicitamente contra o proselitismo religioso na escola laica, ao mesmo tempo em que procura definir objeto, objetivos, unidades temáticas do Ensino Religioso, bem como aponta um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos nove anos do ensino fundamental.

A BNCC, portanto, ao assumir a perspectiva de um Ensino Religioso laico e intercultural, dá um passo importante em prol da superação do confessionalismo e laicismo escolar, garantindo espaço e lugar para o exercício de diálogo, do questionamento e do reconhecimento das múltiplas formas de ser, pensar, crer e viver do humano. Ademais, reconhece as diferentes iniciativas que foram desenvolvidas ao longo das duas últimas décadas em prol da mudança de paradigma em termos epistemológicos e pedagógicos da disciplina de Ensino Religioso.

Tais ações são resultados de esforços contextuais de coletivos de professores, pesquisadores e instituições engajadas e comprometidas em assegurar o respeito à diversidade religiosa em âmbito social e escolar. Contudo, diante da amplitude territorial e populacional do Brasil e do crescimento das hostilidades, de discursos de ódio, de práticas discriminatórias e intolerantes no campo religioso, faz-se necessária a consolidação de uma política pública capaz de gerar ações sistêmicas de longo alcance e duração, que abarque a totalidade das instituições escolares de norte a sul do país.

Essas políticas necessariamente precisam investir e apostar na função social do Ensino Religioso não confessional como área de conhecimento da educação básica, subsidiando-o com programas para formação inicial e continuada de seus docentes, com incentivo e fomento para elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos e com apoio a projetos de pesquisa específicos na área.

## Considerações finais

Neste trabalho, a partir de uma análise histórica, procurou-se apresentar o percurso de constituição identitária da *área de conhecimento* Ensino Religioso na atualidade da educação brasileira. Para isso, fez-se uma rápida contextualização da *aula de religião*, sinônimo de instrução religiosa, caracterizada como uma extensão eclesial na escola que intencionalmente procurou homogeneizar em vez de reconhecer a diversidade religiosa.

Na sequência, destacou-se a passagem da perspectiva confessional para uma não confessional, evidenciando a atuação de diferentes agentes e instituições que se empenharam em transformar o Ensino Religioso em uma área de conhecimento responsável por assegurar o estudo dos conhecimentos religiosos na Educação Básica. Os esforços empreendidos historicamente encontraram espaço e lugar na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), homologada ao final de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), que acolheu a proposição de um Ensino Religioso não confessional na qualidade de *área de conhecimento*, com objetivos claramente voltados à promoção do respeito a diversidade religiosa, sem qualquer intencionalidade proselitista.

Contudo, apesar dos avanços obtidos, persistem inúmeros desafios para consolidação do Ensino Religioso não confessional na escola. Na atualidade, de forma crescente, a influência religiosa na esfera do ensino público é parte de um conjunto de estratégias empreendido por algumas confissões religiosas que disputam hegemonia na sociedade. O resultado desta nova *cruzada* tem sido altamente danoso à comunidade escolar, já que a disseminação do preconceito, as práticas de intolerância religiosa e a difusão de imagens negativas e discriminatórias têm afrontando os direitos humanos.

Diferentes estudos e matérias indicam o crescimento do *bullying* religioso nas escolas brasileiras, a manutenção da discriminação e da invisibilização das histórias e culturas indígenas (cf. OLIVEIRA; KREUZ; WARTHA, 2014) e africanas (cf. FERNANDES; ROBERTO; OLIVEIRA, 2015) nos currículos escolares e a sobreposição de uma moral religiosa conservadora sobre as temáticas de educação sexual e igualdade de gênero nos planos municipais e estaduais de educação (ROSADO-NUNES, 2015).

Isso denota que a escola brasileira não eliminou a sua face proselitista porque continua a difundir crenças e valores de determinadas confissões religiosas, veiculadas por meio de currículos, práticas pedagógicas e relações sociais (cf. CECCHETTI, 2008). Este proselitismo implícito e explícito é um real obstáculo ao acolhimento da diversidade religiosa dos sujeitos que transitam e constituem o cotidiano escolar. Alguns estados, inclusive,



como Rio de Janeiro, apresentam legislações que salvaguardam o *ensino da religião* – confessional, portanto – na escola.

A consolidação de uma proposta de Ensino Religioso alicerçada na perspectiva da formação integral e cidadã, no contexto de uma sociedade cultural e religiosamente diversa, na qual todas as crenças, expressões religiosas, convicções e filosofias de vida devem ser respeitadas, exige, necessariamente, a promoção de políticas públicas voltadas principalmente para a habilitação específica de profissionais para ministrarem o Ensino Religioso nos contextos escolares.

A efetivação dos objetivos contidos na BNCC dependerá da formação de docentes abertos à diversidade cultural e religiosa, conhecedores da complexa dinâmica dos fenômenos religiosos e didaticamente preparados para o tratamento das culturas e das religiosidades em sala de aula. Esta habilitação, porém, deverá ser feita em conformidade com a normatização vigente, em cursos de licenciatura de graduação plena, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Um grande passo foi conquistado no ano de 2018. Após duas décadas de espera, finalmente o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as licenciaturas em Ciências da Religião. Trata-se de mais uma conquista do FONAPER, que, após a luta para inclusão do Ensino Religioso na BNCC, em 2017, acabou sensibilizando o Conselho Pleno do CNE a encampar tal feito. Os trabalhos iniciaram-se com a Indicação CNE/CES nº 6, que instituiu uma comissão interna de conselheiros para elaboração da DCN. Para auxiliar os trabalhos, foi constituída uma subcomissão, por meio da Portaria CNE/CES nº 6/2018, composta por especialistas convidados a partir de indicações do FONAPER e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE).<sup>6</sup>

Os trabalhos efetivamente iniciaram-se no mês de junho de 2018, com uma reunião presencial realizada no próprio CNE. Em agosto, os membros da subcomissão encontraram-se para elaborar a minuta de DCN, que foi disponibilizada para consulta pública no *site* do conselho no dia 11 de setembro. Aproveitando o ensejo, o FONAPER realizou uma mesa temática para discutir a minuta com os participantes do *XV Seminário Nacional de Formação de Professores de Ensino Religioso (SEFOPER)*, reunidos na cidade de Vitória/ES, entre os dias 13 e 15 de setembro de 2018.

<sup>6</sup> O grupo de especialistas integrantes da comissão foram os seguintes: Araceli Sobreira Benevides (UERN); Elisa Rodrigues (UFJF); Elcio Cecchetti (Unochapecó); Gilbraz AragaPo (UNICAP); Matheus Costa (PUC-SP); e Simone Riske-Koch (FURB).

No dia 18 de setembro, a minuta de DCN foi objeto de uma audiência pública realizada na sede do CNE, em Brasília. Mais de 30 pessoas, de várias instituições, participaram da sessão e apresentaram suas contribuições à melhoria do documento. Na sequência, o Conselho Pleno aprovou Parecer CNE/CP nº 12 na sessão de 2 de outubro de 2018, juntamente com o Projeto de Resolução a ele anexo.

O parecer acabou sendo homologado pelo Ministro da Educação por meio da Portaria nº 1.403, no dia 27 de dezembro, e a Resolução nº 5, que instituiu a DCN para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, foi publicada no Diário Oficial da União no dia seguinte.

A publicação do documento assegurará a adoção de princípios que facilitem a regulação e a avaliação dos cursos existentes, além de fornecer parâmetros e abordagens curriculares comuns para os atuais e futuros projetos, tendo em vista a histórica demanda por sólida formação docente, tanto epistêmica quanto pedagógica, que assegure uma formação aberta à diversidade religiosa e que atenda às especificidades do exercício da profissão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.

## Referências

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: a educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 12, de 2 de outubro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Disponível em: <<http://>>

portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.403, de 27 de dezembro de 2018. Brasília: **Diário Oficial da União**, ed. 249, seção 1, p. 131, 28/12/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, ed. 250, seção 1, p. 64, 31/12/2018.

BRAZIL. **Constituição política do Imperio do Brazil**, outorgada em 25 de março de 1824. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes, 1824.

CECCHETTI, E. **Diversidade cultural religiosa na cultura da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Orientação de Teresinha Maria Cardoso.

CECCHETTI, E. **A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Orientação de Ademir Valdir dos Santos.

FERNANDES, A. P. C.; ROBERTO, J. de Â. L.; OLIVEIRA, L. F. de. **Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2015.

FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso). **Parâmetros curriculares nacionais – ensino religioso**. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

LORENZ, K. M.; VECHIA, A. O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de Ciências no Collegio de Pedro II. In: FERREIRA NETO, A.; GONÇALVES NETO, W.; MIGUEL, M. E. B. **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (século XIX e XX)**. Vitória: Edufes, 2011.

MONTERO, Paula. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 39-61.

OLIVEIRA, L. B. de; KREUZ, M.; WARTHA, R. (orgs.) **Educação, história e cultura indígena: desafios e perspectivas no Vale do Itajaí**. Blumenau: Edifurb, 2014 (Série Saberes em Diálogo).

POZZER, A. et al. (orgs.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

POZZER, A. et al. (orgs.). **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

ROSADO-NUNES, M. J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Revista Horizonte**, v. 13, nº 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.

# Contribuições de Paulo Freire para o Ensino Religioso não confessional<sup>1</sup>

*Daisa Pompeo Cordazzo<sup>2</sup>*

*Ivo Dickmann<sup>3</sup>*

## Primeiras palavras

As contribuições de Paulo Freire para o ensino apontam para uma práxis crítica e libertadora. Dessa forma, para que se garantam mudanças na sociedade, é importante desenvolver uma linguagem dialética de aprendizagem. O diálogo potencializa o caráter libertador da educação, pois aproxima educandos e educadores do contexto em que estão inseridos, tornando o ser humano um ser crítico e reflexivo, que irá atuar e transformar sua realidade.

Freire afirma que através da educação libertadora o sujeito se torna autônomo, mesmo em contextos de marginalização, exploração e dominação. O autor resgata a importância da conscientização, pois é através dela que se garantirá o processo de formação do ser humano.

Nesse sentido, para Freire, a religião e a fé compreendem a vida, desenvolvem a ideia da convivência, entendimento e respeito entre as diferentes religiões, o respeito com os outros e para com os “diversos” e até mesmo àqueles que não têm religião. Por isso, nosso objetivo consiste em identificar as principais contribuições de Paulo Freire para uma práxis do Ensino Religioso na escola, com base no referencial teórico da Teologia da Libertação – teoria coirmã da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Queremos também estabelecer relações entre o pensamento de Paulo Freire com a

---

<sup>1</sup> Capítulo decorrente do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso oferecido pela Unochapecó em convênio com o PARFOR-CAPES/MEC. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> Egressa do curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (PARFOR/Unochapecó). Professora da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Contato: [daisapompeo@unochapeco.edu.br](mailto:daisapompeo@unochapeco.edu.br).

<sup>3</sup> Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Líder do Palavrção – Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental Freiriana. Professor do curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (PARFOR/Unochapecó). Atuou como orientador do TCC. Contato: [educador.ivo@unochapeco.edu.br](mailto:educador.ivo@unochapeco.edu.br).

Teologia da Libertação, buscando uma práxis político-pedagógica para o Ensino Religioso a partir do Método Freiriano na relação com o Método Ver – Julgar – Agir.

A pesquisa é qualitativa, de metodologia centralmente bibliográfica, buscando nos referenciais da Teologia da Libertação as principais contribuições do legado freiriano para uma práxis político-pedagógica libertadora no Ensino Religioso. A meta final do trabalho consiste na construção de considerações indicativas para a práxis dos educadores e educadoras do Ensino Religioso, com bases freirianas. Espera-se que esses indicativos sejam sementes da tolerância religiosa e do respeito à diversidade.

### **Paulo Freire: uma leitura teológico-pedagógica crítico-política**

Em muitas de suas reflexões, Paulo Freire manifesta suas crenças na construção de um mundo mais humanizado através da cooperação de métodos educativos críticos e transformadores (STRECK, 1991). Deixou sempre muito claro seu encantamento pela Teologia, embora não se considerasse um teólogo.

Freire reage às visões de mundo que minimizavam o potencial do ser humano. Acreditava que o ser “definitivo”, pronto, não existe, pois ele é existência e, portanto, é no tempo e não fora dele que o homem se define como um ser. Esse é o humanismo que ressoa em muitas obras de Freire: o valor do ser humano e a busca de sua libertação. Consciente da realidade concreta em que vive, Paulo Freire chega até Marx, e afirma que após ter conhecido a obra marxista fortaleceu ainda mais seu pensamento no poder que a religião exerce sobre as pessoas e os cuidados que são necessários para que ela não seja opressora, mas libertadora. Como práxis revolucionária, a religião pode fazer do oprimido um agente empenhado com a transformação de sua realidade desvelada: “Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos” (FREIRE, 2011, p. 51).

Quando a religião exerce a função libertadora e se empenha na transformação de sua realidade, as pessoas se inspiram em um ser superior para ampará-los diante dos embates do mundo, que muitas vezes as deixam aflitas e sem direção. No momento em que tudo parece não ter sentido, quando a razão já não explica mais a realidade, germina a fé, a crença e a esperança num amanhã glorioso circundado pelo gosto da vitória, como o mito da luta entre Davi e Golias, que nos ensina: “com inteligência e estratégia, os ‘fracos’ podem derrotar os ‘poderosos’” (CECCHETTI, 2015, p. 155).

Nessa mesma linha de reflexão, Paulo Freire nos alerta para a libertação e a humanização (ser mais) como tarefa histórico-política dos oprimidos:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos seus opressores (FREIRE, 2011, p. 41).

A religião solidifica a crença, amadurece a relação com o transcendente, leva a uma realidade metafísica para compreender a realidade física e humanamente limitada. O ser humano é limitado, mas as ações se tornam ilimitadas quando deixam frutos de existência, quando as pessoas agregam esses valores dando novo sentido ao seu existir. Assim, podemos falar de um humanismo cristão em Freire, aberto à transcendência, ao outro – alteridade, decolonialidade do pensamento, diversidade cultural e transculturalidade (PEROZA; SILVA; AKKARI, 2014).

Neste universo infinito de possibilidades ocorre a busca ininterrupta da realização plena do ser humano. Assim, cada fenômeno que se apresenta por meio das diferentes experiências vividas, colabora para o desvelar de cada sujeito. Desse modo, o fenômeno religioso não passa despercebido para Paulo Freire. Imbricado em um conjunto de relações, a religião permite o despertar de características e qualidades que exaltam o ser humano e o que ele tem de melhor: ser solidário, amoroso, fraterno.

Nesta perspectiva, Paulo Freire contribui para manifestar seu interesse na visão cristã do ser humano com o mundo. Para Cavalcanti (1975, p. 87-88), desde a concepção de seu método isso está presente:

O que o método de Paulo Freire trouxe de novo foi a possibilidade de vincular o aprendizado da leitura e da escrita ao exercício da reflexão sobre aquilo mesmo que se escreve ou se lê. Deste modo, aplicado a alfabetização de diversos grupos de adultos, o método provocou uma experiência humana muito particular: esses homens, ao ingressarem no mundo da linguagem escrita, já o fazem como sujeitos, cada vez mais conscientes de sua situação, assim como da possibilidade de mudança dessa situação.

Cavalcanti (1975) explica que o pensamento cristão tem na sua essência o respeito e a valorização incondicional da vida, e por isso, parece ser bastante óbvia a relação e a convivência do pensamento freiriano com o pensamento cristão. Não o pensamento cristão estereotipado, institucionalizado, fechado nas catedrais, mas aquele que abre as portas e janelas da igreja e vai ao encontro do povo, sai da estrutura hierárquica e se lança nas comunidades, formando uma igreja nova, feita de gente, e não de templos e doutrinas – muito próximo do que se costumou chamar na América Latina de Teologia da Libertação (GUTIÉRREZ, 1985).

Por meio desse olhar, Freire deseja superar o pensamento dominante e controlador que a religião exercia, buscando o empoderamento das pessoas para que se tornem verdadeiros protagonistas de sua própria história. Para isto, faz-se importante o despertar crítico de cada sujeito e das Igrejas, pois, quando a religião provoca a vivência plena em comunidade, assume seu importante papel educativo, o que faz toda a diferença (FREIRE, 1974).

Portanto, a pedagogia de Paulo Freire revela uma profunda afinidade com uma *pedagogia da fé*. Explica que através de um processo dialético o ser humano se relaciona com-o-mundo e com-os-outros, e neste processo ele conhece a realidade e age sobre ela transformando a si mesmo e a realidade em que está inserido. Assim, o ser humano precisa ser desafiado a criar algo novo, acrescentar algo a sua realidade e nesse processo cria, recria e se renova, constituindo sua história, sua cultura (CAVALCANTI, 1975; LEOPANDO, 2017).

Na concepção freiriana não há neutralidade nas pessoas, na ciência, na história, nem nas religiões. Identifica-se aqui mais um ponto em comum entre a teoria de Freire e o cristianismo da Teologia da Libertação. O propósito da pedagogia freiriana é a autenticidade, a libertação, a formação do protagonismo dos oprimidos. O pensamento cristão no Evangelho afirma que, se a fé não se traduz em obras, por si só é morta, e em comparação com o pensar de Freire equivale à ação-reflexão-ação, ao pensar e executar, à práxis.

Cavalcanti (1975) observa pontos do pensamento de Freire que são sugestivos para a perspectiva teológica, entre eles: fazer-se homem do Terceiro Mundo, emergir da própria situação, denunciar, anunciar e testemunhar, aprendendo a dizer sua palavra. O empoderamento do ser humano acontece mediante o processo de conscientização permanente em todas as dimensões – sendo a prática religiosa uma delas –, e a educação tem um papel fundamental nesse processo, sendo o Ensino Religioso a área de conhecimento que melhor possibilita essa reflexão-ação.

Neste sentido, há uma profunda sintonia entre o pensamento freiriano e o olhar da Teologia da Libertação: sair de uma condição de dominação para uma realidade nova sem opressores e oprimidos, que deveria ser o princípio de toda a religião. A postura de Freire denota um agir teológico quando se coloca do lado daqueles que são mais fracos, os oprimidos, e se torna a voz daqueles que tiveram negado o direito de dizer sua palavra, de pronunciar e transformar o mundo. Segundo Cavalcanti (1975, p. 92):

Numa perspectiva mais propriamente de pedagogia da fé, o método de Paulo Freire sugere que se deve levar em consideração que todo homem já possui pelo menos um pré-conhecimento da fé. Assim como não há ignorância absoluta em matéria de cultura no homem, também não há inexperience



absoluta em matéria de fé. [...] Os primeiros cristãos já reconheciam em cada homem uma semente de fé, um certo conhecimento de Deus ou pelo menos uma predisposição para acolher a mensagem.

### **Teologia da Libertação e sua metodologia pastoral: Ver – Julgar – Agir**

A Teologia da Libertação é uma maneira de compreender e refletir sobre Deus própria da América Latina, porém, não só daqui. Nasce das comunidades eclesiais de base e nos círculos bíblicos, tem um jeito de fazer e viver juntos distinto de outras teologias, de outros lugares. Nesse sentido, é uma teologia inacabada, que não sustenta verdades absolutas e relativiza suas afirmações, se entende em processo, condicionada histórica e politicamente (BAZARRA, 1987). É uma teologia que não é feita somente por teólogos profissionais, mas é um fenômeno eclesial mais rico e complexo, é um tipo de pensamento (epistemologia) que perpassa todo o corpo da Igreja, que se pode caracterizar como difusa e generalizada, que tem como centralidade da reflexão a fé confrontada com a opressão e com vistas à libertação da base para o topo. É uma teologia de baixo para cima, na qual sujeito protagonista é o oprimido (BOFF; BOFF, 1986). O quadro abaixo permite conhecer um pouco mais de como essa teologia acontece e quem são seus protagonistas:

#### **Quadro 1:** Teologia da Libertação: descrição, lógica, método e produtores

Descrição	Elaborada, rigorosa, relação com a prática, difusa e capilarizada.
Lógica	Científica, sistemática, dinâmica, da ação, profética, gestual e da vida.
Método	Mediação hermenêutica, ver – julgar – agir, confrontação do Evangelho com a vida.
Produtores	Teólogos, padres, leigos, religiosos, participantes das CEBs e dos círculos bíblicos.

Fonte: Adaptado de Boff e Boff (1986, p. 26-27).

Nesse sentido, compreende-se a Teologia da Libertação como um quefazer do povo, que se faz com os outros, não vem pronta e acabada. Ao colocar a base da Igreja como protagonista do fazer e refletir teológicos surge uma nova teologia e uma nova Igreja, que reflete sobre as questões relativas ao catecismo enquanto aprendizado das coisas sagradas cristãs,

mas que respeita o contexto da comunidade e que, inclusive, parte desse contexto para fazer teologia na perspectiva da libertação do povo de Deus.

Segundo Cechin (2010), emerge daí uma nova catequese, embasada na perspectiva da pedagogia psicossocial de Paulo Freire, que parte da ideia de que educar não é introduzir uma pessoa num mundo já feito, mas de contribuir para a transição da consciência ingênua para a consciência crítica, e fazendo do oprimido sujeito de sua própria libertação e da libertação coletiva também. Essa abordagem pedagógico-teológica é ativa e dialogal, criticizadora, tem conteúdo programático conectado com o contexto, faz uso de fichas de cultura para problematizar a opressão social e econômica vivida pelos oprimidos e busca sempre alternativas de mudança (FREIRE, 2011).

Para Boff (1980, p. 30), na Teologia da Libertação, quando se fala de um método, está-se falando da “[...] própria teologia em ato concreto, sua forma histórica de sensibilizar-se diante da realidade, de fazer as perguntas e formular as respostas, de elaborar os modelos de práxis e encontrar as mediações que os implementam”. Assim, transpor estas ideias para a práxis dos educadores que fazem o Ensino Religioso na escola, significa adotar uma pedagogia da pergunta e problematizar as respostas possíveis às questões concretas dos educandos e, acima de tudo, realizar mediações pedagógicas necessárias a uma práxis libertadora.

Seguindo essa reflexão, chegamos ao modelo construído como método pastoral, de como fazer Teologia da Libertação na base, chamado de três momentos fundamentais: o ver, o julgar e o agir. O quadro a seguir mostra o que significam esses três momentos e suas relações com o Método de Paulo Freire:

**Quadro 2:** Método Ver – Julgar – Agir e o Método Paulo Freire

<b>Teologia da Libertação</b>	<b>Pedagogia Libertadora</b>
<p><b>Ver</b> É a <i>mediação sócio-analítica</i>, um olhar para o mundo do oprimido, entender porque o oprimido é oprimido, leva em conta a prática, é o momento de descobrir o contexto e as relações dentro desse contexto, ver como se está vivenciando os problemas.</p>	<p>Aproximação do contexto educativo, levantamento do universo vocabular e dos problemas concretos dos educandos para o processo de alfabetização ou conscientização política.</p>
<p><b>Julgar</b> É a <i>mediação hermenêutica</i>, um olhar para o mundo de Deus, pergunta sobre os planos divinos para os oprimidos, observa a prática pastoral para julgar os fatos e comportamentos a partir do Evangelho, criação de contextos geradores de vida.</p>	<p>Escolha das palavras geradoras pela riqueza fonêmica e potencial de reflexão sobre a realidade opressora, teor pragmático das palavras, engajamento social, cultural e político dos temas geradores.</p>

<b>Agir</b>	É a <i>mediação prática</i> , um olhar para a ação superadora da opressão em sintonia com o plano de Deus, é o momento do encaminhamento das ações, união e organização, mutirões, autogestão, escolha das bandeiras de luta, distribuição de tarefas.	Criação de situações existenciais típicas, elaboração de fichas de cultura para o debate da realidade em vista de ações transformadoras, diálogo e organização da ação.
-------------	--	---

Fonte: Adaptado pelos autores a partir de Boff e Boff (1986), Benincá (1994) e Freire (1986; 2011).

Esse quadro ilumina nossa reflexão e já sinaliza muitas das contribuições freirianas para a práxis do Ensino Religioso em sala de aula, visto que com essa base epistêmico-metodológica os educadores podem problematizar os conteúdos tomando por base a amálgama soterio-freiriana. A título de exemplo, vamos descrever a seguir uma possibilidade prática de como isso pode ocorrer na escola, tomando como situação-problema a questão da *intolerância religiosa*:

- Primeiro passo – mediação sócio-analítica – *ver*: analisar a situação das religiões no nosso país, na nossa cidade, no nosso bairro, levantar as diversas manifestações religiosas na turma, ver como cada um vivencia sua fé, conhecer as diferentes religiões;

- Segundo passo – mediação hermenêutica – *julgar*: como cada educando encara a religião do outro a partir da sua vivência de fé, o que os livros sagrados dizem sobre a multiplicidade de manifestações religiosas, como a tradição teológica vê o problema da violência religiosa, mercantilização e midiaticização da fé;

- Terceiro passo – mediação prática – *agir*: organizar ações na turma e na escola falando das diferentes maneiras de viver a fé, ou a falta dela, fomentar práticas anti-proselitistas e divulgar a não-hierarquização dualista das religiões e filosofias de vida.

Mesmo que apresentado aqui de forma resumida, esse processo é fácil e simples, servirá como roteiro de trabalho e até mesmo se equivale a um plano de aula resumido para desenvolver os conteúdos em sala de aula. É prático, mas demanda, por outro lado, capacidade profissional dos educadores, formação permanente no seu local de trabalho, dedicando tempo para a elaboração das ações de forma inter, multi e transdisciplinar. Podemos pegar emprestado de Dullo (2011) a ideia de uma pedagogia da exemplaridade, em que o educador em seu testemunho dialógico vai construindo uma relação de empatia gratuita com os educandos, tornando o ambiente pedagógico cada vez mais propício para relações de respeito e tolerância e construção de novos conhecimentos.

## O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

De forma a atualizar a questão do Ensino Religioso, cabe uma breve reflexão sobre a sua presença na BNCC, como espaço de disputa político-ideológica e epistêmico-metodológica. Na primeira versão do documento, o Ensino Religioso era um componente curricular inserido dentro da área de Ciências Humanas; na segunda versão, foi considerado ele mesmo uma área de conhecimento. Na terceira versão, foi suprimido sumariamente pela equipe gestora do MEC. No entanto, a luta e a resistência empreendidas pelo FONAPER fez com que o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o próprio MEC reintroduzissem o Ensino Religioso como uma área de conhecimento na versão final da BNCC.

Paralelamente, houve um profundo debate no Supremo Tribunal Federal sobre sua natureza: de acordo com a Constituição, seria ele confessional ou não confessional? Em votação apertada, definida pelo voto de minerva da Ministra Carmen Lúcia, a corte concluiu ser constitucional a sua prática confessional nas escolas públicas.

Paradoxalmente, a BNCC estabeleceu um Ensino Religioso de natureza não confessional, no qual são abordadas as manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção, o que está em sintonia com a metodologia que estamos apresentando neste nosso estudo.

A base definiu quatro objetivos para o Ensino Religioso: a) proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos a partir da realidade dos estudantes; b) propiciar conhecimentos sobre o direito a liberdade de consciência e de crença no constante propósito de promoção dos Direitos Humanos; c) desenvolver competências e habilidades para ajudar no diálogo entre várias posições com respeito ao pluralismo de ideias; d) contribuir para que o educando construa um sentido pessoal de vida, a partir de valores de princípios éticos e da cidadania. Acreditamos que o processo que construímos na relação da Teologia da Libertação e do Método de Paulo Freire contribui para alcançar esses objetivos.

As competências gerais da BNCC se expressam em seis competências específicas na área do Ensino Religioso. Uma dessas competências específicas é: “Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz” (BRASIL, 2017). Essa competência específica está em consonância com a nona competência geral da base, que é:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceito de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10).

Ambas as competências se coadunam com o projeto de construir uma práxis crítica do Ensino Religioso via o método de Paulo Freire, pois cidadania, cultura da paz, diálogo de saberes e cooperação estão presentes nos passos sinalizados nos quadros acima.

Algumas habilidades estão envolvidas na construção dessas competências e a BNCC estabelece, por exemplo, para o 3º ano do ensino fundamental, que o educando possa identificar e respeitar práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas, como cerimônias, orações, festividades e peregrinações. Já para o 7º ano do ensino fundamental é esperado que o educando seja capaz de discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões e que possa também reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção questionando concepções e práticas sociais que violam essa liberdade.

Outra competência específica da área do Ensino Religioso prevê que o educando possa “[...] conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições e movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos”. Em relação a essa competência, as habilidades definidas pela BNCC incluem que no 2º ano o educando deve identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas. No 4º ano o educando deve ser capaz de caracterizar ritos de iniciação e de passagem, em diversos grupos religiosos – como nascimento, casamento e morte. No 6º ano deverá reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos. A problematização dessas questões via a metodologia apresentada no artigo em tela contribuirá para o desenvolvimento dessas e outras competências nos educandos, fazendo com que eles se percebam como sujeitos de vivência de fé, ou de alguma filosofia de vida, ou até mesmo façam dessas aulas o momento dessa descoberta, para viver em harmonia e num equilíbrio dinâmico com os demais na escola e em sociedade.

A BNCC ainda define as competências e habilidades essenciais para o ensino fundamental, mas a organização apresentada em torno das unidades temáticas não é um modelo obrigatório. Portanto, as equipes escolares devem discutir o texto da BNCC e elaborar seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando suas realidades locais, o dia a dia de suas escolas e a necessidade de assegurar a todos os educandos as aprendizagens

definidas na BNCC. Nesse sentido, está aberta a criatividade dos gestores escolares e educadores, bem como a possibilidade de inserção das temáticas demandadas pelo documento oficial como também, via a metodologia proposta aqui nesse texto, fazer o levantamento do universo temático da realidade da escola, dos educandos e educadores.

### **Considerações finais e indicativas**

A partir da reflexão elaborada no texto, podemos construir um conjunto de indicativos de como a aproximação entre a Pedagogia Libertadora e a Teologia da Libertação contribuem para a práxis crítica dos educadores do Ensino Religioso na sala de aula. Além dos aspectos metodológicos, podemos elencar questões de princípios pedagógicos e filosóficos que embasam a prática dos educadores, em sintonia com a compreensão do Ensino Religioso – e das Ciências da Religião – como área do conhecimento, superando a visão fragmentada de que é uma disciplina escolar de segunda categoria, por ser facultativa.

Desse modo, por esse viés teológico-pedagógico, podemos elencar a seguir de que forma essas nossas afirmações contribuem para a práxis do Ensino Religioso crítico, fazendo isso a partir de pressupostos epistêmico-metodológicos teórico-práticos para os educadores:

- Ter como premissa o Ensino Religioso como área do conhecimento, e não como prática de proselitismo em sala de aula, focado na laicidade, buscando a construção do conhecimento sobre a história das religiões, as práticas religiosas e de filosofias de vida das pessoas, em diferentes espaços e tempos, sempre na perspectiva da tolerância e do respeito à diversidade de manifestações religiosas e relações com o imanente-transcendente.

- Aceitar a multiplicidade de práticas religiosas como manifestação histórico-cultural dos seres humanos, valorizando cada uma delas e percebendo suas aproximações, distanciamentos, problematizando-as criticamente, de modo a construir com os educandos uma visão abrangente, não hierarquizada e sem preconceitos das diferentes religiões e modos de viver a fé – ou a ausência dela (agnosticismo, ateísmo).

- Perceber a dimensão política do ato pedagógico do Ensino Religioso, compreendendo as contradições e ideologias de classe que estão implícitas e explícitas em suas mais variadas práticas escolares, documentos históricos, políticas públicas, diretrizes curriculares, projetos político-pedagógicos, documentos oficiais, propostas curriculares, entre outros.

- Ser tolerante e respeitoso com a prática religiosa dos educandos e dos colegas educadores e educadoras, mostrando pelo testemunho de humildade e integridade ética como deve ser a vivência da fé, a crença no transcendente ou no imanente e, de forma dialógica, refletir criticamente sobre cada uma delas, especialmente, quando a religião é utilizada para justificar práticas violentas e degeneradoras da vida humana e não humana no planeta.

- Refletir sobre a materialidade da transcendentalidade e da dialética existente entre essas duas dimensões da totalidade do real, pelo viés holístico em vista da sua complexidade, contribuindo para a superação dos dualismos sagrado-profano, lícito-ilícito, pecado-graça, ao compreender este regramento como resultado das relações histórico-culturais dos seres humanos com as divindades.

Deste modo, esperamos dar uma contribuição para o Ensino Religioso na escola, tendo por base os pressupostos críticos de Paulo Freire e perceber que, assim como fizemos com a Teologia da Libertação – com foco na prática da Igreja Católica Apostólica Romana –, outras concepções religiosas e de filosofia de vida também podem ser objeto de pesquisas e estudos para a práxis dos educadores e educadoras na sala de aula, na perspectiva de uma educação para a paz e as boas relações entre os seres humanos no mundo.

## Referências

- BAZARRA, C. **O que é a teologia da libertação**. São Paulo: Paulinas, 1987.
- BENINCÁ, E. **Metodologia pastoral**. 3. ed. Passo Fundo: Diocese de Passo Fundo, 1994. (Cadernos de Formação; 02).
- BOFF, L. **Teologia do cativo e da libertação**. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.
- BOFF, L.; BOFF, C. **Como fazer teologia da libertação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BOFF, L. **Igreja: carisma e poder**. São Paulo: Ática, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- CAVALCANTI, T. M. P. Tentativa de uma leitura teológica do pensamento de Paulo Freire. **Revista Síntese**, nº 5, v. 2, p. 87-99, out./dez, 1975.
- CECCHETTI, E. O FONAPER e o acordo internacional Brasil-Santa Sé: um desarme de Davi e Golias? In: POZZER, A. et al. (orgs.). **Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e culturais**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.
- CECHIN, A. **Empoderamento popular: uma pedagogia da libertação**. Porto Alegre: ESTEF, 2010.
- DULLO, E. Uma pedagogia da exemplaridade: a dádiva cristã como gratuidade. **Religião & Sociedade**, v. 31, nº 2, p. 105-129, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. Las iglesias en América Latina: su papel educativo. In: FREIRE, P.; ILLICH, I.; FURTER, P. **Educación para el cambio social**. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1974.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUTIÉRREZ, G. **Teologia da Libertação: perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LEOPANDO, I. **A pedagogy of faith: the theological vision of Paulo Freire**. New York: Bloomsbury, 2017.

PEROZA, J.; SILVA, C. P.; AKKARI, A. Paulo Freire e a diversidade cultural: contribuições para uma educação transcultural. In: CECHETTI, E.; POZZER, A. (orgs.). **Educação e diversidade cultural: tensões, desafios e perspectivas**. Blumenau: EDIFURB, 2014.

STF. Supremo Tribunal Federal. **STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas**. Publicado em 27 de setembro de 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>>. Acesso em: 26 out. 2018.

STRECK, D. Paulo Freire: uma leitura a partir da educação cristã. **Estudos Teológicos**, n. 3, v. 31, p. 270-283, 1991.



# ***Suspensão como possibilidade ao Ensino Religioso não confessional***

*Adecir Pozzer<sup>1</sup>*

*Suzan Alberton Pozzer<sup>2</sup>*

A educação é a posição em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, pela mesma razão, salvá-lo da ruína que, a não ser pela renovação, a não ser pela vinda do novo e dos jovens, seria inevitável. E a educação é também quando decidimos se amamos nossos filhos o bastante para não expulsá-los de nosso mundo e deixar que façam o que quiserem e que se virem sozinhos, nem para arrancar de suas mãos as mudanças de empreender algo novo, algo imprevisível por nós (ARENDDT, 1997, p. 196).

Historicamente o Ensino Religioso (ER) tem sido objeto de disputa e de grandes discussões. Atualmente não é diferente, principalmente por dois motivos: 1) a sua presença e/ou ausência no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 2) o julgamento pelo Supremo Tribunal Federal (STF) da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4439, na qual a Procuradoria-Geral da República pediu que o tribunal determine que o ER nas escolas públicas somente seja de natureza não confessional.

Independente do desfecho destes acontecimentos, há um elemento fundamental que atravessa o debate e vem proporcionando entendimentos no tocante às concepções deste componente curricular, que é o complemento “não confessional”. Tanto no documento da BNCC, quanto no voto do relator, Ministro Roberto Barroso, a ideia de Ensino Religioso não confessional tem avançado significativamente, pois atende a necessidade e a

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), realizando doutorado sanduíche na Universidade de Salamanca (USAL), entre agosto 2018 e junho 2019 (Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001). Membro pesquisador dos Grupos de Pesquisa “Hermenêuticas da Cultural, Mundo e Educação” (UFSC), “Ethos, Alteridade e Desenvolvimento” (GPEAD/FURB) e “SUR Paidéia” (Univ. Tuiuti). E-mail: [pozzeradecir@hotmail.com](mailto:pozzeradecir@hotmail.com).

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Dom Bosco (UCDB). Graduada em Psicologia pela Associação Catarinense de Educação (ACE). Integrante dos Grupos de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB) e Hermenêuticas da Cultura, Mundo e Educação (UFSC). Contato: [suzanalberton@hotmail.com](mailto:suzanalberton@hotmail.com).

importância dos estudantes do ensino fundamental em conhecer a diversidade cultural religiosa, sem proselitismos e sem ameaça aos princípios da laicidade do Estado.

Porém, como a abordagem dos conhecimentos religiosos são possíveis no contexto escolar, tanto para o professor quanto para o estudante? Essa é uma questão recorrente aos que compreendem a religião enquanto um assunto apenas da esfera privada. Sim, ela é uma escolha pessoal e de âmbito familiar, portanto tem seu caráter privado. No entanto, ela é também um fenômeno social e antropológico, pois produz impactos nas distintas sociedades e na formação dos sujeitos. Justifica-se, assim, a relevância do estudo da diversidade cultural religiosa na escola, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, éticos, estéticos e linguísticos.

Para sinalizar um movimento indispensável a ser feito por professores e estudantes, a fim de assegurar a não confessionalidade do ER, utilizaremos o conceito de *suspensão*, tratado pelos autores belgas Jean Masschelein e Maarten Simons, no livro “Em defesa da escola: uma questão pública”.

No referido livro, os autores colocam em diálogo tanto defensores quanto críticos da escola, isto é, aqueles que se interessam por ela, que a reconhecem como uma instância produzida como um bem público, comum a todos. Mesmo diante de inúmeras acusações deferidas à escola por seus críticos, eles buscam identificar o que há de potente que possibilita aos que nela chegam acessar, recriar e ressignificar o mundo.

As acusações mais redundantes referem-se à incapacidade da escola em dar conta de idealismos e responsabilidades que lhe são impostos pela sociedade, de que ela não prepara para a “vida real”, que ela está a serviço do capital cultural, econômico e das elites que procuram manter seu *status quo*, motivo pelo qual os jovens se desinteressam facilmente por ela, pois não encontram sentido e não veem resultados concretos que facilitam a empregabilidade.

Diante das tentativas de condenar a escola, tratando-a mais como um negócio do que propriamente escola, Masschelein e Simons tomam uma posição clara frente aos que a condenam ou pretendem abandoná-la, quando afirmam:

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente a realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 10).

Os autores utilizam uma série de argumentos que instigam o leitor a pensar a escola, independente de posicionamentos ideológicos, sejam con-

servadores ou progressistas. Eles mesmos, na introdução, esclarecem a intencionalidade de que, sob o risco dela desaparecer, enquanto instituição criada historicamente, a escola precisa ser reinventada, que passa pela sua defesa e proteção concreta daquilo que somente ela pode oferecer, o “tempo livre” “para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração” (2013, p. 11).

A ideia de *tempo livre* remete à *polis* grega, onde se encontra o sentido do *escolar* enquanto tempo e espaço democratizado, público e igualitário, em que todos, independentemente de origem étnico-racial, crença ou condição social, têm a possibilidade de aprender, de se desenvolver e de criar algo novo a partir do contato com o mundo que lhes é apresentado pela escola.

A escola [...] surge como a materialização e espacialização concreta do tempo que, literalmente, separa ou retira os alunos para fora da (desigual) ordem social e econômica (a ordem da família, mas também a ordem da sociedade como todo) e para dentro do luxo de um tempo igualitário (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 29).

O *escolar* no seu sentido público causou incômodos à aristocracia grega, pois usurpou o privilégio de grupos dominantes – “as elites aristocráticas e militares da Grécia Antiga”, retirando crianças e jovens da “ordem desigual natural” (2013, p. 26) para oferecer-lhes um *tempo não produtivo* segundo a ordem mercantil, mas um *tempo livre* para se dedicarem àquilo que dificilmente seria possível em outro espaço ou tempo, o de criar, exercitar, conviver ou produzir outras coisas.

O caráter democrático do *escolar* sempre gerou desconfortos e desprezo em relação à escola, pois, oferecendo *tempo livre* ao estudante, ela possibilita que em torno de uma matéria, conteúdo ou conhecimento, as diferentes perspectivas sejam reconhecidas e valorizadas, o que potencializa a dimensão inovadora e revolucionária da escola e impede que ela seja *domada* pelo ódio e pela hostilidade existentes desde sua criação, ou colonizada por processos que subalternizam saberes, conhecimentos e experiências diversas. Parece-nos que essa dimensão de incômodo que a escola pública causa às classes privilegiadas permanece atual.

A tarefa empreendida de defender a escola não se reduz “a salvarguardar uma velha instituição” nem esboçar a escola ideal” (2013, p. 29), mas explicitar aquilo que caracteriza a escola como escola e articular um marco para a escola do futuro, abrindo possibilidades de diálogo entre as diferentes epistemologias, a fim de proporcionar reconhecimento mútuo e respeito quanto ao conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, o que inclui os constituintes da diversidade cultural religiosa.

Com base na ideia de *suspensão*, é possível visualizamos interfaces para analisar processos de colonialidade do saber na escola, que se caracterizam pela imposição de lógicas moralizantes, uniformes e padronizantes que impedem o potencial criativo e inovador, resultante da relação entre estudante, professor e a matéria, disciplina ou conhecimento, nas diferentes áreas do conhecimento.

*Suspensão* é compreendida como uma estratégia ou possibilidade de suspender provisoriamente algo, tornando-o inoperante, liberando-o da produção. “É um ato de desprivatização, isto é, desapropriação” (2013, p. 33). Não significa a negação deste algo a *priori*, mas uma espécie de esquecimento temporário para se concentrar noutra coisa, dedicar atenção ao conhecimento comum e, a partir daí, construir novos sentidos, criar e experimentar outras coisas que diferem do que cultural e cotidianamente o mundo adulto ou a cultura escolar já tem naturalizado e preparado enquanto padrões e formas de ser, pensar e agir, a serem inculcadas como *domação* e homogeneização.

É por meio da *suspensão* que a escola oferece aos estudantes a possibilidade de sair (por um momento) de sua bolha familiar, de seu cotidiano mais comum, e adentrar um novo espaço, novos acessos, onde a descoberta, a investigação, um mundo de conhecimentos humanos lhe é apresentado, para além daquilo que lhe é familiar.

No entanto, em que medida de fato um estudante, especialmente no universo infantil e nos anos iniciais, consegue desprender-se de seu campo familiar para estar disponível aos assuntos escolares? Seria possível a toda criança? Os vínculos, especialmente os inconscientes, que permeiam o campo familiar, poderiam influenciar na possibilidade de *suspensão* no ambiente escolar?

De acordo com a perspectiva filosófica de Bert Hellinger<sup>3</sup>, especialmente as crianças, têm a tendência de adentrar, irresistivelmente, o campo consciente ou inconsciente de seus pais. E mesmo inconscientemente, embrenham-se nos assuntos mal resolvidos dos mesmos ou ainda de gerações anteriores, ainda que ocultados por eles e por meio de um inconsciente familiar.

---

<sup>3</sup> Bert Hellinger é filósofo, psicanalista e psicoterapeuta, nascido em 18 de dezembro de 1925, em Leimen – Alemanha. É criador de um tipo de terapia sistêmica conhecida como Constelações Familiares, que trabalha com as relações sob uma perspectiva sistêmica inconsciente de forma sistêmica-fenomenológica. Seu trabalho se baseia em três pilares essenciais, designados “leis dos relacionamentos”, sendo eles, a ordem (similar à ideia de hierarquia), o equilíbrio (enquanto relação de troca) e o pertencimento (em que todos têm o direito de pertencer aos sistemas). Para ele, os sistemas não permitem exclusões, buscando continuamente a homeostase como forma de reequilíbrio. Seu trabalho é considerado, interpretado e compreendido diretamente ligado à atividade terapêutica.

A professora alemã Marianne Franke-Gricksch, em seu livro “Você é um de nós”, relata sua experiência em sala de aula com uma turma de estudantes que apresentavam muitos problemas de comportamento e baixo aproveitamento escolar. Descreve, com vários exemplos, como foi seu trabalho, a partir da teoria sistêmica de Hellinger (pedagogia sistêmica). Muitos deles eram órfãos de guerras e advindos de diferentes países, culturas e religiões. Muitas famílias de refugiados, crianças sérvias e croatas, siberianas, ucranianas, turcas, além de crianças da antiga Alemanha Oriental. Toda essa diversidade trazia consigo uma gama enorme de “costumes e conceitos morais entre os diferentes alunos e, com isso, material explosivo na vida em grupo” (FRANKE-GRICKSCH, 2009, p. 35).

Dentre os inúmeros relatos a autora descreve a experiência de uma família que teve de deixar sua pátria, e como isso reverberava nos filhos em sala de aula, coincidindo com a realidade de escolas brasileira que nos últimos anos têm recebido estudantes de inúmeros países assolados por conflitos étnicos, guerras ou fenômenos naturais:

A energia que move uma família a deixar sua pátria, voluntária ou involuntariamente, se refletia muitas vezes no comportamento das crianças. Muitas delas queriam mudar de lugar após alguns poucos dias e sentarem-se próximas a um outro colega. No começo não conseguia entender isso, especialmente porque juravam todas as vezes que seria a última vez que me pediriam para mudar de lugar e que agora ficariam realmente no novo. Somente após algumas semanas ficou claro pra mim que, com esse desejo de mudar constantemente de lugar, estavam expressando o movimento de fuga, o movimento de abandonar sua pátria, como se estivessem continuamente realizando o que havia acontecido com a sua família (FRANKE-GRICKSCH, 2009, p. 35-36).

Neste sentido, as chances de *suspensão* seriam possíveis? Não sabemos exatamente. Porém, caso ainda houvesse (no relato não fica explícito se houve) esforço por parte da professora em suspender as vivências dos estudantes externas à escola, para adentrar ao mundo do conhecimento – matéria comum –, inconscientemente o comportamento denuncia que algumas crianças não conseguem se desligar, suspender, ainda que manifestem a vontade de fazer algo diferente.

Em atendimento psicoterapêutico, a partir desta perspectiva, observa-se que algumas vezes uma criança não quer ir à escola porque sente medo de deixar sua mãe sozinha. Essa mãe revelara em atendimento que no íntimo desejava suicidar-se. Outro caso é de uma criança que, após perder a mãe, não quer mais aprender e mostra ludicamente que quer ir junto com ela. Outra criança que não consegue fixar sua atenção na aula, no conteúdo, está constantemente dispersa. Verificou-se que na relação entre

os pais, ambos discordam e com frequência entram em conflito quanto à educação dos filhos, e as crianças não sabem para onde ir.

Para algumas crianças, suspender a família, com toda a força das vivências que marcam os sistemas familiares de forma profunda, não é simples. Os exemplos acima citados revelam que a ideia de *suspensão* possui seus limites, exigindo do professor percepção, sensibilidade e capacidade de criar estratégias que possibilitem ao estudante integrar, acolher e compreender gradativamente os fatos como parte da vida, para assim viver e a vida fruir.

É certo que a tentativa de *suspensão* parte sempre do professor que, interessado e por amor à matéria (como descrevem Masschelein e Simons), esforça-se para levar seus estudantes a saltar com ele para outro campo, para acessar algo novo, diferente. Isso é válido a todo sujeito e à educação. Entretanto, é inegável que certos estudantes vivem diariamente seduzidos pelas feridas familiares, que lhes trazem dificuldades para saborear a experiência de suspender aquilo que os prende e enfim mergulhar no universo da aprendizagem e do conhecimento como abertura ao mundo.

Por isso, a abordagem didático-pedagógica do conhecimento, da matéria ou do conteúdo tem de ser destituída de um caráter sagrado convencional historicamente e que habitualmente é difundido nos espaços religiosos revestido do doutrinário e dogmático, especialmente em se tratando de conhecimentos religiosos na área do ER. Em outras palavras, trata-se de um movimento de *desbatizar* para olhar novamente e ver o que de novo pode emergir. Tem a ver com uma dinâmica de *profanação*, no sentido de tornar público algo que com o passar do tempo fora domesticado, sacralizado, tratado e *domado* em uma esfera privada. “O que é tratado na escola está enraizado na sociedade, no cotidiano, mas transformado pelos atos simples e profundos de suspensão (temporária) e profanação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 40).

Ao mesmo tempo em que é necessário *suspender* e *profanar* – no sentido impresso pelos autores – aquilo que tenta *domar* a escola, há que se pensar na própria matéria que, embora seja ensinada devido a sua força epistemológica construída ao longo da tradição educativa, pode reproduzir uma colonialidade do saber, fruto do que Grosfoguel (2007) denomina de “racismo epistêmico”.

A questão está nos definidores da matéria, que na maioria das vezes não é o professor bem formado, mas são sumários de livros didáticos, crenças pessoais, fatos e situações esporádicos ou ainda questões de interesse ou gosto do próprio professor e até do estudante, resultado de certa pedagogização e psicologização exageradas do escolar. Não significa que esses instrumentos e dimensões não possam ter sentido e espaço nas escolhas curri-

culares. Mas, se a matéria é algo tornado público, ao determinar a reprodução de uma seleção de conteúdos e valores, a escola poderá reforçar concepções e práticas que invisibilizam a singularidade dos sujeitos e a diversidade de perspectivas epistemológicas, que os estudantes por si só não conseguem distinguir, problematizar e sistematizar.

Aparentemente, o fato de *suspendere* e *profanare* parece impedir a possibilidade de reconhecimento da diferença, mas, pelo contrário, ao tornar um tempo e espaço (o escolar) igualitário, retira-se e libera-se o sujeito de seu contexto normal/natural, para que possa criar algo, por ele próprio. É isso o que constitui a diferença, pela e na qual se pode obter reconhecimento. Não é a conformação entre iguais que assegura o diverso, isso seria homogeneização e a própria negação da diferença. É o escolar que, ao conceder as condições de igualdade, possibilita ser diferente, e consequentemente reconhecido por superar e renovar o mundo, isto é, mudar de forma imprevisível, crítica e criativa. Desta forma, evita-se a mera instrumentalização do estudante para atender demandas do mercado de trabalho e das necessidades e interesses imediatos, mesmo que legítimos.

Com base no exposto até o momento, é possível relacionar a ideia de *suspensão* à percepção de que as concepções e práticas religiosas cultivadas na vida familiar e nas comunidades religiosas precisam ser suspensas na aula de ER, tanto por parte do professor quanto por parte do estudante, lembrando que o principal responsável por provocar e criar as condições sempre será o professor, o *amateur* – amante ou entusiasta da matéria, do mundo e dos estudantes. A *suspensão* não significa a negação da identidade religiosa, mas a atenção, o interesse em torno de algo colocado em comum, isto é, a matéria, o conhecimento ou conteúdo a ser ensinado-aprendido a partir de pressupostos científicos, éticos, estéticos, filosóficos e linguísticos. A abordagem dogmática e doutrinal do conhecimento religioso cabe às lideranças religiosas, nos seus respectivos espaços de culto.

A partir do momento em que o estudante perceber a diferença entre o discurso da liderança religiosa e o discurso escolar (ambos legítimos, porém com objetivos distintos) em torno do conhecimento religioso, compreenderá a identidade e a finalidade da escola em seu sentido público, enquanto *tempo livre*, isto é, tempo e espaço para compartilhar o mundo, criar, experimentar, aprender e ampliar o horizonte interpretativo da vida, sem determinações e destinos previamente traçados.

O professor, enquanto responsável pela *suspensão* primeira, ocupa um lugar estratégico no processo de ensino-aprendizagem e é “uma *figura* pedagógica que habita a escola. [...] Ele é um mestre, alguém que compreende e ama seu ofício, porém o realiza não em uma oficina ou um negócio,

mas na escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 131). Deste modo, o professor de ER que ainda utiliza a escola para difundir concepções e práticas proselitistas e confessionais, além de descumprir os preceitos legais que regem a educação, não compreendeu o sentido público de seu ofício, muito embora isso tenha relação com a precarização da formação docente em geral e as próprias condições estruturais, o que constitui um dos principais desafios de nosso tempo, ainda assim, improcedente como justificativa.

O professor de ER que consegue *suspender* e *profanar* (tornar algo disponível, tornar-se um bem comum/público) as suas convicções religiosas para colocar à mesa comum uma matéria, um conteúdo, desestabiliza a ordem social-religiosa que é de doutrinar, conquistar adeptos, converter e ampliar a comunidade dos seus, pressuposto da maioria das denominações religiosas. Para Masschelein e Simons (2013, p. 133):

O professor é uma figura sem propriedades – o seu status é um não status, um que não é totalmente incomparável ao da criança. O professor é uma figura sem lugar adequado em uma ordem social, e é, portanto, uma figura pública (como são os artistas, por exemplo). O professor é uma figura que, de uma forma ou de outra, sempre cai fora da ordem estabelecida (O professor não é ‘real’). Consequentemente, o professor sempre desestabiliza a ordem estabelecida – ou melhor: sempre suspende ou a torna inoperante de alguma forma.

A arte de *suspender* vai se sofisticando na medida em que o professor amplia o seu repertório de saberes e conhecimentos em torno da diversidade cultural religiosa, utilizando-se de artefatos científicos, culturais, tecnológicos e pedagógicos para bem operar, articular e engajar o estudante em torno de conceitos ou conteúdos tornados disponíveis para o estudo e a investigação.

O exercício de *suspensão* no ER disciplina os sujeitos partícipes do processo a olharem o *outro*, as crenças, as práticas, os símbolos, os textos orais e escritos, as ideias de divindades, as pessoas sem religião e muitos outros aspectos presentes nas religiões ou que possuem interfaces, como patrimônio da humanidade, merecedores de respeito e reconhecimento, mesmo não concordando ou simpatizando com determinadas concepções e práticas. Isso não elimina a controvérsia e o direito à diferença, salutares ao espaço escolar.

Masschelein e Simons (2013) sinalizam para dois aspectos significativos quando pensam a *suspensão* na sala de aula, indispensáveis também ao ER não confessional, pois se encontram entre meio à relação professor-estudante:

I) A *disciplina*, não apenas como controle, responsável por manter a ordem, mas principalmente como uma técnica de atenção, uma arte de utilizar as metodologias certas para criar atenção e concentração na matéria dis-



ponível para todos. Consideram os autores que “a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento, uma ação e, neste sentido, ela traz esse algo para a vida” (p. 135).

II) *Criar interesse* enquanto uma arte de envolver, encorajar, convidar o estudante a fazer parte, despertando nele sentimentos de ambivalência, que de um lado gera “admiração, fascínio e apreço pela paixão e inspiração dos professores”, e ao mesmo tempo “desconfiança (e medo) desta mesma autopaixão e inspiração por parte dos pais, dos políticos, dos líderes que não aprovam e não podem aprová-la” (p. 136).

Neste sentido, acrescentam os autores que o maior medo é a orientação para o “caminho errado”, pois “o filho pré-ungido para assumir os negócios da família ou se tornar um cirurgião que agora, por meio da influência de um professor, tem a intenção de se tornar um artista ou um historiador” (p. 136).

Concluimos considerando que pensar e praticar um ER de perspectiva não confessional é assumir este novo paradigma (do não confessional) no contexto da educação básica e superior com toda a sua complexidade e necessidade de ampliação.

É uma condição de resistência frente aos que pretendem *domar e agenciar* a escola, isto é, impor-lhe um destino pré-determinado que imobilize o potencial criativo, inovador e diversificado dos estudantes e professores. Destarte, assegurar o caráter público do escolar tem de ser um compromisso político de toda a sociedade, mas, enquanto não o é, nos mobilizemos em torno do direito de todo educando ter acesso à aprendizagem do conhecimento da diversidade cultural religiosa, com o necessário entusiasmo e compromisso de oferecer aos estudantes aberturas ao mundo, para que, por eles próprios e de forma colaborativa, possam criar condições e possibilidades de existência cada vez mais dignas para todos.

## Referências

- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- FRANKE-GRICKSCH, M. **Você é um de nós: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos**. 2. ed., rev. Patos de Minas: Atman, 2009.
- GROSGOUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, nº 2, v. 59, p. 32-35, 2007.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Trad.: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

# Questões de Gênero e Ensino Religioso não confessional: possibilidades de aproximação<sup>1</sup>

*Alessandra Gonçalves Fernandes Leão Adamy<sup>2</sup>*

*Daniane Fatima Quadrado Caminero<sup>3</sup>*

*Edivaldo José Bortoleto<sup>4</sup>*

## Introdução

Neste trabalho nos propomos a discutir sobre as possibilidades e limites da aproximação da temática de gênero com o Ensino Religioso (ER). Partindo das discussões de gênero, na busca por igualdade de direitos, percebemos que estamos numa continua reivindicação por respeito a todas as formas de constituir-se homem e mulher... Estamos defendendo a ideia de diversidade, assim como o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER, 2009).

Neste sentido, a questão central é: a proposta de ER não confessional, defendida pela FONAPER, contribui para o avanço do debate de gênero? Ou seja, é possível aproximar o ER das discussões de gênero?

Esta pesquisa justifica-se dadas as trajetórias pessoais, acadêmicas, profissionais e sociais das autoras. Inicialmente destacamos que elegemos o debate de gênero para realização do nosso estágio curricular supervisi-

---

<sup>1</sup> Capítulo decorrente do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso oferecido pela Unochapecó em convênio com o PARFOR – CAPES/MEC.

<sup>2</sup> Egressa do curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (PARFOR/Unochapecó). Professora da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Contato: [alessandradamy@unochapeco.edu.br](mailto:alessandradamy@unochapeco.edu.br).

<sup>3</sup> Licenciada em Pedagogia, especialista em Estudos da Infância com ênfase nos Anos Iniciais, mestra em Educação pela Unochapecó. Egressa do curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (PARFOR/Unochapecó) e professora do referido curso na mesma instituição. Contato: [daniane\\_ca@unochapeco.edu.br](mailto:daniane_ca@unochapeco.edu.br).

<sup>4</sup> Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professor do Mestrado em Educação e do curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (PARFOR) da Unochapecó. Membro do Grupo de Pesquisa Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas. Orientador do TCC. Contato: [ejbortol@unochapeco.edu.br](mailto:ejbortol@unochapeco.edu.br).

nado do Curso de Ciências da Religião nos anos finais do ensino fundamental. Desenvolvemos um projeto na tentativa de aproximar as discussões de gênero e a forma como as diferentes religiões percebem o corpo e a mulher em suas crenças e tradições.

A insistência nesta temática visa também suprir uma certa ausência/carência de discussões no que diz respeito às questões de gênero e religião no curso de graduação em Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso da Unochapecó. Acreditamos que o tema em tela pode contribuir na desconstrução e na desnaturalização de preconceitos e estereótipos existentes entre as questões de gênero e religião.

Inicialmente apresentaremos uma breve construção histórica e cultural dos debates sobre gênero. Na sequência, trataremos também brevemente do histórico do ER não confessional, destacando o papel de atuação do FONAPER. Por fim, analisaremos algumas possibilidades de aproximação entre o tema de gênero e o ER não confessional.

### **Construção histórica e cultural de gênero**

O termo gênero sempre existiu enquanto noção, mas não como problemática, e enquanto categoria analítica foi cunhada pela teórica feminista norte-americana Joan Scott em 1986, em artigo intitulado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Para Scott (1995, p. 72):

Na sua utilização mais recente, o termo ‘gênero’ parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’. O termo ‘gênero’ enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo ‘gênero’ para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado.

Para justificar a discussão e definição de um conceito de gênero, partimos do pressuposto de que esta categoria nos ajuda a entender inicialmente que todas as sociedades possuem formas de classificação social que definem o “que é masculino” e o “que é feminino”, porém estas categorizações possuem sentidos e significados diferentes, o que as torna particulares.

Por se tratar de uma construção social, histórica e cultural, o gênero se torna explicativo no que se refere às categorizações específicas que cada

cultura impõe ao masculino e ao feminino, “[...] a partir do lugar social e cultural construído hierarquicamente como uma relação de poder entre os sexos”, diferenciando-se, portanto, do “[...] termo sexo que reporta a um significado biológico, ao passo que *gênero* é utilizado na perspectiva de relações e representa uma elaboração cultural sobre o sexo” (OLIVEIRA, 1999, p. 67-68).

De acordo com Grossi (1998), os estudos de gênero são uma consequência das lutas libertárias dos anos de 1960, das revoltas estudantis, do movimento *hippie*, dos movimentos contra a guerra do Vietnã e da luta contra a ditadura militar no Brasil. É justamente em meio a estes movimentos que podemos identificar o momento chave para o surgimento dos estudos sobre gênero. As mulheres que destes participavam perceberam que, mesmo que fossem tão militantes quanto os homens, sempre assumiam um papel secundário, geralmente de secretárias ou ajudantes em tarefas consideradas menos nobres.

Paralelamente a essas lutas, é justamente na década de 1960 que surgem grandes questionamentos relacionados à sexualidade; surge a pílula anticoncepcional e esta passa a ser comercializada, e a virgindade enquanto valor essencial da mulher passa a ser questionada. Inicia-se um debate acerca do sexo enquanto fonte de prazer e não apenas destinado à reprodução. Estes e outros argumentos foram fundamentais para o surgimento dos estudos acerca de gênero.

Os estudos de gênero ou relações de gênero nascidos entre as décadas de 1970-1980 surgem em torno da problemática da condição feminina. Por isso, inicialmente entendia-se que o tema devia ser pensado unicamente por mulheres, enquanto uma das práticas do movimento feminista. Nos grupos feministas acreditava-se que era necessário que as mulheres se reunissem sem a presença de homens, já que haviam sido silenciadas ao longo da história por eles. Era uma forma de garantir a palavra às mulheres.

Os estudos de gênero pretendiam explicar que as identidades e subjetividades de homens e mulheres são construções históricas e sociais, ou seja, não existe determinação biológica dos comportamentos de mulheres ou de homens. Grossi (1998) destaca que gênero é uma categoria historicamente determinada que se constrói na diferença entre os sexos e, sobretudo, serve para dar sentido a esta diferença. Gênero, em linhas gerais, é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas por diferentes discursos sobre a diferença sexual. Desta forma, o gênero serve para determinar tudo o que é histórico, social e cultural.

Identidade de gênero é um conjunto de convicções pelas quais se considera socialmente o que é masculino ou feminino. De acordo com Grossi (1998), este núcleo não se modifica ao longo da vida psíquica de cada sujeito. No entanto, podemos associar novos papéis a essa massa de convicções. O que determina a heterossexualidade ou a homossexualidade são as identidades de gênero, visto que um homem homossexual não deixa de ser homem, visto que uma mulher lésbica não deixa de ser mulher.

De acordo com Louro (2015), a sexualidade não é algo que homens e mulheres possuem naturalmente, não é algo dado pela natureza, ao contrário, a sexualidade envolve rituais, símbolos, linguagens e convenções presentes nos diferentes processos culturais e infinitamente plurais. Nesta perspectiva, nada há de natural. Os corpos, assim como a sexualidade e as identidades de gênero, ganham sentido socialmente no contexto de uma determinada cultura e, desta forma, com as marcas desta cultura.

Ao longo da história da humanidade, torna-se possível perceber que a educação de meninos e meninas padronizava formas de constituir-se homem e mulher. Norbert Elias (1994) destaca que, no que diz respeito à educação das meninas, manuais escritos por volta do século XIX deixam evidente que assuntos relacionados à sexualidade/sexo/procriação não deviam ser comentados na presença de crianças. Ao contrário, as crianças deveriam acreditar apenas na lenda de que um anjo deixa bebês às mães, ou a cegonha, comum em algumas regiões. Elias (1994) evidencia que durante o processo civilizador a sexualidade se torna assunto e prática restrita à esfera particular, o da família nuclear,

[...] as relações entre os sexos são segregadas, colocadas atrás de paredes da consciência. Uma aura de embaraço, a manifestação de um medo sociogenético, cerca essa esfera da vida. Mesmo entre adultos é referida apenas com cautela e circunlóquios. E no caso de crianças, especialmente de meninas, essas coisas não são, tanto quanto possível, absolutamente mencionadas (ELIAS, 1994, p. 180).

Esse sentimento de pudor em relação às crianças desencadeia mudanças na forma como a sociedade moralmente passa a conceber a sexualidade. Nas palavras de Ariès (2012, p. 133): “Dever-se-á evitar que as crianças se beijem, se toquem com as mãos nuas ou se olhem durante as brincadeiras” e “[...] a criança não deve deixar que os outros a toquem ou beijem, e, se o fizer, deve sempre se confessar [...]”.

A partir deste contexto a organização da educação das crianças também passa por mudanças, meninos e meninas recebem novas orientações em relação aos seus corpos, e sua sexualidade passa a ser orientada de outra forma, incluindo orientações no sentido de não permitir que adultos

toquem nas crianças. Cria-se uma espécie de vigilância e educação moral que se estende para as normas e regras que deveriam ser seguidas pelas crianças em suas atividades e condutas.

É possível afirmar, portanto, que a educação de meninas e meninos é implicada por padrões de gênero, na medida em que o papel/função da mulher neste modelo de sociedade estava relacionado à maternidade e a atividades domésticas consideradas “naturalmente” femininas, assim como o papel/função do homem enquanto provedor e patriarca também era considerado natural ao sexo masculino, reforçando, desta forma, estereótipos de homem e de mulher.

Partindo das reflexões anteriormente apresentadas sobre uma definição histórica do conceito de gênero e a partir de breves reflexões sobre a educação de meninos e meninas no que diz respeito às questões de gênero, nos propomos, deste momento em diante, a observar e relacionar como pode o ER não confessional contribuir para o debate de gênero, conforme pode ser observado na sequência.

### **Histórico do Ensino Religioso não confessional**

O FONAPER constitui-se numa organização de grandíssima influência para o ER não confessional no Brasil. Foi criado em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis/SC, e a partir de então, tornou-se um espaço aberto às discussões de quem se interessasse em compreender o papel/função do ER, fosse como disciplina ou área do conhecimento.

O FONAPER foi criado por educadores que se preocupavam com a situação problemática na qual o ER se encontrava nas escolas de educação básica. Dentre os paradigmas e concepções buscados, encontravam-se concepções que pudessem ver, sentir, acolher, valorizar e (re)conhecer a diversidade cultural e religiosa de toda a sociedade brasileira. A compreensão de que o ER deveria fazer parte da formação básica de todo ser humano foi assumido na Carta de Princípios do FONAPER.

Após iniciar suas atividades, o respectivo fórum apresenta-se como um novo espaço de discussão em torno da regulamentação e da implantação do ER no Brasil, orientado basicamente por um paradigma que tinha por objetivo a compreensão e maior integração deste componente no ambiente escolar. Partindo do pressuposto de que cabe à escola contribuir para a formação dos sujeitos que exercitem sua cidadania, seria tarefa do ER garantir o acesso aos conhecimentos religiosos historicamente construídos pela humanidade.

Em seus primeiros momentos de existência, o FONAPER dedicou-se à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNERS) que passaram a oferecer para muitas instituições escolares um embasamento mínimo para a construção/elaboração de propostas curriculares para o ER.

Inicialmente, o fórum empreendeu um processo de divulgação de suas ideias e propostas com o objetivo de mudar seus paradigmas. Após dez anos de atuação, o FONAPER havia se tornado um marco divisor das reflexões sobre o ER no Brasil. Tais reflexões eram conduzidas até então pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), instituição historicamente interessada na manutenção do ER na Escola.

As mudanças de paradigma do ER no Brasil aconteceram efetivamente após sanção da Lei nº 9.475/1997, que deu nova redação ao art. 33 da LDB nº 9.394/1996, culminando com sua incorporação como área de conhecimento, de perspectiva não confessional, na recente Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

## **Possibilidades de aproximação entre Gênero e Ensino Religioso**

Ao longo de sua trajetória, o FONAPER tem buscado desenvolver uma proposta de ER pautado no respeito à diversidade religiosa. Assim, desde sua criação, buscou elaborar documentos e propostas que expressassem a identidade pedagógica do ER, sempre de perspectiva não proselitista.

Alguns dos principais documentos elaborados pelo fórum são: seu estatuto, sua Carta de Princípios, os PCNERS e o *kit* com 12 cadernos temáticos destinados à formação continuada dos professores, bem como três obras publicadas por ocasião da comemoração de seus 10, 15 e 20 anos de existência.

Vimos que o debate sobre um ER laico aconteceu de forma mais contundente ao final da década de 1990, a partir da criação do PCNER e da alteração do art. 33 da LDB. Este documento inicialmente norteou a implementação do ER nas escolas em grande parte do país. Nele ficaram definidos os objetos de estudo, objetivos, eixos organizadores e tratamento didático.

Os PCNER se tornaram referência didático-pedagógica de um ER que buscasse fomentar o respeito e o reconhecimento da diversidade religiosa. A partir dele se reconheceu a escola como um local de socialização dos fenômenos religiosos sem proselitismos. De acordo com nossas pesquisas, o FONAPER é o responsável por pautar o ER de maneira a promover e valorizar a pluralidade e a diversidade, seja ela religiosa ou não.

Segundo sua Carta de Princípios, o FONAPER caracteriza-se como um espaço que visa garantir o direito do educando em conhecer e valorizar a diversidade do fenômeno religioso enquanto substrato cultural e patrimônio da humanidade, bem como dar lugar para reflexões e propostas de encaminhamentos para a implementação do ER sem discriminação de qualquer natureza.

Ao analisarmos a referida carta, é possível encontrar vários argumentos de defesa da dignidade humana, do pluralismo, do não proselitismo e do respeito à diversidade. O fórum demonstra estar preocupado não só com o ER, mas com o ser humano em si, a sua dignidade e a sua formação cidadã.

O FONAPER concebe a escola como espaço de formação e valorização dos diferentes *eus*, dentro do eixo *ethos*, que trabalha a alteridade, valores e limites éticos. Com base nisso, os PCNERS reconhecem as diferenças socialmente construídas, através da consideração e do respeito das diferentes matrizes religiosas, e às identidades constituídas por estas no seio das diferentes culturas.

Neste aspecto, embora sua proposta abra grandes precedentes para as discussões de gênero, visto que faz acolhimento e defesa da diversidade em toda a sua amplitude e complexidade, constatamos pouca referência ao respeito das diferentes formas de constituição de identidades de gênero, visto que tais conhecimentos também foram histórica e socialmente produzidos.

A construção social de gênero faz parte da cultura e carrega na maioria das vezes marcas das influências e dos discursos religiosos. Contudo, verdade seja dita, o tema da identidade de gênero encontra-se à espera de um tratamento mais qualificado por parte do FONAPER. De igual modo, carece de maior detalhamento sobre sua abordagem em sala de aula, onde muitas vezes, o tema ainda causa desconforto e polêmica.

Após análise de documentos, tornou-se possível visualizar que a proposta do FONAPER pretende levar para a escola reflexões amplas, acolhedoras e não proselitistas. Por isso, acreditamos que ao mesmo tempo em que se assegura o respeito à diversidade religiosa, assegura-se o direito à liberdade de pensamento, crença, convicção e de orientação de gênero também. Neste aspecto, apontamos para uma possibilidade de aproximação entre ambos os debates.

### **Considerações finais**

Construímos nosso trabalho a partir da indagação de como o ER não confessional pode contribuir para o debate de gênero nas escolas. Este questionamento nos proporcionou muitas reflexões, assim como nos fez investi-



gar como o FONAPER tem produzido elementos para pensar as discussões de gênero no ER.

Fato é que nos últimos Seminários Nacionais de Formação de Professores de Ensino Religioso (SEFOPER) e nos Congressos Nacionais de Ensino Religioso (CONERE), ambos organizados anualmente pelo FONAPER, houve a oferta de Grupos de Trabalhos (GTs) envolvendo a temática de gênero. Desde então, muitos trabalhos e debates foram realizados, como se constata ao se analisar os anais dos referidos eventos. Contudo, registra-se que, embora a crescente preocupação e inserção do tema nos GTs dos eventos, ainda percebemos a ausência de publicações específicas voltadas à questão de gênero no ER. Alguns trabalhos encontrados nos anais já sinalizam a preocupação com a discriminação e a desigualdade de gênero, mas ainda restrito ao papel da mulher na religião. Quando se trata das identidades socialmente construídas, ainda há uma lacuna a se preencher.

A partir da análise da proposta de ER não confessional defendida pelo FONAPER, constata-se que subjacente à busca por assegurar o respeito à diversidade religiosa, inclui-se a defesa do direito à diversidade de pensamento, escolha e orientação, incluindo a questão de gênero também. Neste sentido, apontamos para uma possibilidade de aproximação entre ambos os debates.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso**, 1996. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.
- GROSSI, Mirian Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Disponível em: <[www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/GROSSIMiriam.pdf](http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/GROSSIMiriam.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- OLIVEIRA, Eleonora Menicucci de. **A mulher, a sexualidade e o trabalho**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- POZZER, A. et al. (orgs.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.
- POZZER, A. et al. (orgs.). **Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2015.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n° 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

# A importância dos Medievais e da Semiótica para as Ciências da Religião e o Ensino Religioso não confessional

Edivaldo José Bortoleto<sup>1</sup>  
Rosa Gitana Krob Meneghetti<sup>2</sup>

## Introdução

“A Idade Média conservou, a seu modo, a herança do passado não para hibernação, mas para contínua retradução e reutilização, foi uma imensa operação de *bricolage* em equilíbrio instável entre nostalgia, esperança e desespero” (ECO, 1984, p. 99). Umberto Eco, desde o campo da Semiótica e, talvez, o maior semioticista dos tempos atuais, *retraduz* e *reutiliza*, para empregar suas próprias palavras, em perspectiva semiótica, a Idade Média em plena contemporaneidade.

Assim, falar em Idade Média na modernidade ou na pós-modernidade é tocar em um significativo em que ainda está condensada carga valorativa e marca de pré-conceito, mesmo com muitas pesquisas hoje em curso sobre a Idade Média. O que neste mundo de mil anos de duração se teria produzido culturalmente de tão significativo? Os pré-conceitos e estigmas ainda perduram como perduraram em pelo menos uma certa interpretação da Idade Média construída pelos modernos – enquanto *século das trevas* – para se opor e ao mesmo tempo afirmar o *século das luzes*. Esta visão, portanto, não veio do *Enlightenment* inglês e muito menos da *Aufklärung* alemã, mas, sim, de uma certa tradição da *La Lumière* francesa, que ainda se mantém viva nos dias atuais, petrificada no cotidiano e, ainda, nos centros dos saberes como escolas e universidades.

---

<sup>1</sup> Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professor do Mestrado em Educação e do curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (PARFOR) da Unochapecó. Membro do Grupo de Pesquisa Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas. Orientador do TCC. Contato: [ejbortol@unochapeco.edu.br](mailto:ejbortol@unochapeco.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professora da Faculdade de Ciências Humanas da mesma universidade e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Protestantismo e do Núcleo de Educação em Ciências. Contato: [rogimene@unimep.br](mailto:rogimene@unimep.br)

Penetrar na duração das muitas idades médias presentes na Idade Média – como a judaica, cristã, muçulmana, pagã, chinesa, hindu – que se estende cronologicamente do século V (ou VI) ao século XIV (ou XV), supõe-se, necessariamente o ter que rasgar e raspar as tintas e vernizes dos estigmas e pré-conceitos que ainda habitam o presente, qual seja, a da Idade Média enquanto período da *mediocridade* – período adormecido e soterrado na ignorância e no fanatismo religioso e, da *mediação* – período da idade das trevas entre a antiguidade clássica e o renascimento, signo do nascimento dos tempos modernos (INÁCIO et al., 1988).

A Idade Média não é isto, mas está para além disto: “A Idade Média é um conceito plurissignificativo” (KUJAWSKI, 1983, p. 15). O que significa isto? Significa que se tem que des-cobrir os *múltiplos sentidos* desta Idade Média que é dos judeus, dos cristãos, dos muçulmanos, dos pagãos, dos chineses, dos hindus. Esta Idade Média que, talvez, seja mais moderna que a própria modernidade e na qual os pensadores aí existentes, como Tomás de Aquino e Duns Scotus, entenderam algo de filosofia, talvez mais do que os modernos, como afirma e diz Heidegger (SOUZA, 1983).

Os medievais em suas durações distintas, principalmente os muçulmanos, os judeus e os cristãos, experimentaram uma admiração pelos filósofos antigos e pelas coisas da antiguidade clássica. Alexandre Koyré (1991, p. 25) dirá que

[...] o mundo árabe se sente, e se diz, herdeiro e continuador do mundo helênico. No que tem bastante razão. Pois a brilhante e rica civilização da Idade Média árabe – que não é uma Idade Média, mas antes, um Renascimento – é, verdadeiramente, continuadora e herdeira da civilização helênica. E foi por isso que ela pôde desempenhar, em face da barbárie latina, o papel eminente de educadora que lhe foi característico.

Do lado da experiência cristã, Régine Pernoud (1994, p. 23) dirá que,

[...] para exprimir a admiração que experimentavam pelos filósofos antigos, um Bernardo de Chartres, no século XII, tinha exclamado: ‘Somos anões montados nos ombros de gigantes’. Ele não percebia que assim, levado pelos Antigos, podia ‘ver mais longe do que eles’.

Do ponto de vista do pensamento filosófico – se se atende aos caracteres cristão e ocidental – a Idade Média tem suas raízes no pensamento patrístico que vai do século II ao século VI, principalmente no gênio que foi Santo Agostinho. Leonel Franca diz que “Santo Agostinho ilumina com o esplendor do seu gênio todas as avenidas do pensamento medieval” (FRANCA, 1954, p. 9). Santo Agostinho se encontra no “esplendor de ouro” e no “apogeu” da Patrística que tem sua origem nas confluências do pensamento helênico, do pensamento judeu e do pensamento cristão.

Com a Patrística, tem início uma nova aventura do pensamento, ou seja, a aventura do “filosofar na fé” (REALE; ANTISERI, 2003, p. 88), que constituirá a gênese de uma problemática que permanecerá viva até aos nossos dias: a da possibilidade de uma Filosofia Cristã ou não<sup>3</sup>. Assim, temas como: a mensagem bíblica e as várias filosofias encontradas como o neo-platonismo, epicurismo e estoicismo; a fé e a razão; Deus e a alma, ou seja, o homem e o absoluto; o *logos* na concepção grega e judaico-cristã; o nascimento e a formação dos dogmas, como por exemplo, o dogma da Trindade, serão todos temas presentes na escolástica medieval latina cristã, na modernidade e na contemporaneidade. O tema, por exemplo, da Trindade, no dizer de Hegel, que é um princípio de Santo Agostinho, é o eixo no qual gira a História Universal: “a História chega até lá e parte de lá” (FERREIRA, 1957, p. 87).

A Escolástica é a forma de pensamento da Idade Média, é um conceito plurissignificativo no sentido de que há também várias durações da Escolástica – uma judaica, uma cristã e uma muçulmana. No contexto do horizonte da duração do homem medieval latino cristão ocidental, pode-se reconhecer duas importantes direções da Escolástica: uma, saída das mãos da Alberto Magno e de Tomás de Aquino, e outra, saída das mãos dos pensadores franciscanos. Para o objeto proposto a construir neste ensaio, quer-se tomar a direção da herança da tradição franciscana. Ao tomar a tradição da Escolástica Franciscana quer-se mostrar a incidência desta tradição, em pelo menos, dois autores do contemporâneo do Continente Americano, quais sejam, Charles Sanders Peirce e Gilberto Freyre. O primeiro, norte-americano, fundador da Semiótica, e o segundo, latino-americano de Pernambuco, Brasil, fundador de uma Escola de Sociologia Brasileira.

Tanto Charles Sanders Peirce em sua Semiótica quanto Gilberto Freyre em sua Sociologia, são herdeiros da tradição do pensamento franciscano, principalmente daquilo que será chamado de Nominalismo. Assim, a importância dos medievais tanto em Peirce quanto em Freyre, na construção de suas respectivas formulações teóricas – a Semiótica e a Sociologia – será fundamental e indelével. Mas uma pergunta se impõe: qual a importância dos Medievais e da Semiótica no processo de construção das Ciências da Religião e do Ensino Religioso? Por outro lado, ao enfrentar minimamente esta questão, também se quer perguntar sobre quais as incidências da reflexão que se vem construindo, no contexto da organização escolar, no cotidiano da prática pedagógica que tem o currículo mediando

<sup>3</sup> Sobre a questão da existência ou não de uma Filosofia Cristã, vale conferir as seguintes obras: Nédoncelle (1958), Mondin (1981-1983) e Maritain (1982, 1999).

sujeitos em relação – educando e educadores? Ou, dizendo d’outra maneira, qual a contribuição que tanto Peirce quanto Freyre, herdeiros do Nominalismo Franciscano, podem dar à fundamentação epistemológica das Ciências da Religião e à fundamentação pedagógica do Ensino Religioso?

### A Escola Franciscana e o conceito de *haecceitas* em Duns Scotus

La filosofía franciscana nace, crece y se desarrolla en el Medievo, y desde ese peculiar contexto socio-cultural se hace comprensible e inteligible. La cultura medieval es un universo mental que dista mucho del nuestro en el tiempo y en la sensibilidad espiritual (MERINO, 1993, p. XVII).

Se há uma filosofia franciscana que será formulada no contexto da universidade nascente no século XII, há por base informando esta filosofia uma espiritualidade advinda de Francisco de Assis e seus primeiros companheiros. E esta espiritualidade irá *in-formar* as diferentes formulações filosóficas e teológicas da escolástica franciscana. Assim, continuando com José Antonio Merino (1993, p. XVII),

[...] no es fácil para una mentalidad moderna entrar en diálogo comprensivo con el pensamiento medieval, pues el Renacimiento, la Ilustración, la racionalidad científica y las diversas filosofías posteriores, que defienden la total autonomía del hombre, se oponen a él o lo silencian.

Isto porque o homem medieval, em sua antropologia, vive em um horizonte onde o respiro de Deus o coloca em reverência frente ao absoluto. Não se pode esquecer que os livros sagrados do judaísmo, do cristianismo e do islamismo dão forma à duração medieval. Assim, o homem ocidental latino cristão é aquele que conforme o Salmo 95(94), sabe o que significa o seguinte gesto: “Entrai, prostrai-vos e inclinai-vos, de joelhos, frente a Iahweh que nos fez!” (BÍBLIA DE JERUSALEM, 2004).

O pensamento franciscano, então, emerge a partir de várias confluências, tais como: a espiritualidade franciscana (talvez, clareana também); a longa tradição do pensamento de Santo Agostinho, que assentada no neoplatonismo, atravessa a Idade Média Ocidental Latina Cristã pelas mãos de Bento, Boécio, Santo Anselmo, São Bernardo e Santo Antônio entre outros; a tradição do pensamento árabe, principalmente Avicena; o diálogo com a tradição aristotélica, saída também da tradição do pensamento árabe, principalmente de Averróis; o diálogo com a tradição do pensamento aristotélico lido pelas mãos de Tomás de Aquino no espaço da comunidade eclesial que se dá na universidade, principalmente a de Paris; a formulação da primeira *Suma de Teologia* formulada por Alexandre de Hales na Universidade de Paris onde há o predomínio do *Trivium*; a formulação do

pensamento científico filosófico e teológico saído das mãos de Rogério Bacon da Universidade de Oxford onde há o predomínio do *Quadrivium*.

No horizonte do homem medieval, pode-se, então, dizer que o pensamento franciscano seguirá duas direções: uma saída do *Trivium* (Gramática, Retórica e Dialética), desde a Universidade de Paris e, outra, saída do *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música) desde a Universidade de Oxford. Que quer isto dizer? Isto quer dizer que na herança do pensamento franciscano estão presentes dois grandes eixos de pensamentos a partir das disciplinas que compõem as sete Artes Liberais. No *Trivium* segue-se na estrutura da linguagem do mundo e no *Quadrivium* segue-se na estrutura material do mundo.

Portanto, tem-se dois modelos de pensamento na herança franciscana, um que está para Alexandre de Hales e João de la Rochelle, Eudes Rigaud, Guilherme de Middleton e Boaventura de Bagnoregio, e outro que está para Rogério Bacon e Guilherme de Occam. Em Duns Scotus parece que estes dois modelos se encontram. Portanto, estas duas vertentes de pensamento que compõem a herança franciscana atravessarão a modernidade e a contemporaneidade. Atravessarão, sim, a modernidade e a contemporaneidade, mas à sombra de uma tradição que foi se impondo e se constituindo como um “pensamento de escola”, o Tomismo. Se este pensamento de escola se constituiu homogêneo e hegemônico, portanto ortodoxo a herança da tradição franciscana foi se constituindo de forma heterogênea e heterodoxa<sup>4</sup>.

“João Duns Escoto é um dos espíritos mais penetrantes que o historiador da filosofia encontra” (VAN STEENBERGHEN, s/d, p. 138). O *Doctor subtilis* nasceu em 1265 ou 1266 em Duns, no condado de Berwick e, com a idade de 42 anos, em 1308 morre em Colônia (BOEHNER; GILSON, 1985, p. 488). O pensamento de Duns Scotus é um pensamento marcado pela

---

<sup>4</sup> É inegável que o pensamento de Santo Tomás de Aquino irá atravessar a modernidade e far-se-á presente na contemporaneidade. Na modernidade nascente ganhará dimensão no contexto da Segunda Escolástica com a Escola de Salamanca. No século XVIII, Alfonso Maria de Liguori atravessará o arco do século todo sustentando o pensamento de Tomás de Aquino em sua *Thologia Moralis*. No século XIX, com a *AEterni Patris* de Leão XIII recobrará novo vigor, inaugurando a Terceira Escolástica e, no século XX com a *Fides et Ratio* de João Paulo II, inicia-se, assim, pode-se dizer, a quarta-escolástica. Os caminhos tomasianos não serão aqui articulados. Mas vale reconhecer que, para além do pensamento católico, Tomás de Aquino é hoje, como de resto, toda escolástica medieval, subsumido no campo da Filosofia Analítica, naquilo que será denominado de tomismo analítico. Assim, vale conferir as seguintes obras de Mario Michelletti (2009, 2013) e Löhner (1991). Na América Latina Caribenha, Frei Bartolomé de Las Casas formulará a expressão latino-americana do pensamento tomasiano. Sobre isso vale conferir a obra de Frei José Carlos Josaphat (2012).

sutileza e finura e, ao mesmo tempo, apresenta um movimento dialético penetrante às coisas da realidade tanto filosófica quanto teológica que irá marcar presença nas formulações contemporâneas tanto de Edith Stein quanto de Martin Heidegger.

Assim, o que é de interesse para este ensaio e será recolhido do pensamento do *Doctor subtilis* é o que há de mais original em seu pensamento: o conceito de *haecceitas*. O termo vem do latim do campo dos pronomes demonstrativos: hic – haec – hoc (este – esta – isto) e pode ser traduzido por *estidade*.

Com este conceito reconhece estatuto de ciência ao individual, o que lhe permite valorizar a experiência. A '*estidade*', que é o princípio de individuação, não pode conhecer diretamente por ser objeto de intuição intelectual. O inteligível ou as essências só se pode conhecer por abstração (ZILLES, 1996, p. 107).

O conceito de *haecceitas* é um dos pontos fundamentais da metafísica de Duns Scotus e tem a ver fundamentalmente com o princípio de individuação no contexto da concepção unívoca que tem Duns Scotus do ser, diferentemente da concepção análoga para Tomás de Aquino. Assim, nesta grade metafísica, o indivíduo é maior e mais perfeito que a espécie. O singular ganha relevância sobre o universal. Aqui se está, então, num dos debates mais importantes e caros aos intelectuais da medievalidade: a *questão dos universais*.

O indivíduo possui uma perfeição mais intensa e uma unidade mais significativa do que a espécie ou natureza comum. Segundo este pensador o indivíduo é um ser mais perfeito do que a espécie, e na relação indivíduo-espécie prevalece o primeiro sobre a segunda. Não é o indivíduo para a espécie, mas o contrário. Daí a urgência de encontrar uma entidade positiva e caracterizante do ser singular (MERINO, 2006, p. 141).<sup>5</sup>

Então, aqui cabe a seguinte pergunta: qual a contribuição do conceito de *haecceitas* às Ciências da Religião e ao Ensino Religioso? Ora, no tempo em que estamos, quando o tema do indivíduo, do singular faz-se presente e dominante, principalmente no contexto da crise da cultura e do próprio pensamento, o pensamento de Duns Scotus pode ser um articulador de sentido ao reconhecer a singularidade de cada cultura, de cada religião, de cada pessoa. Isto porque para Scotus “só o indivíduo existe, e tudo que existe no indivíduo existe individualmente ou individualizado” (ZILLES, 1996, p. 107). Ora, afirmando com Umberto Eco, o pensamento de Duns

<sup>5</sup> Sobre a questão da *haecceitas* de maneira particular e sobre a questão da escolástica franciscana, vale conferir as seguintes obras: Merino (1993, 2005, 2006), De Boni (2008) e Scotus (2003).

Scotus deve ser não para hibernação e, sim, para a contínua retradução e reutilização!

A escolástica franciscana, desde Roberto Grosseteste a Guilherme de Ockham, passando por Roger Bacon e Duns Scotus, então, move-se em uma ontologia do singular sempre com o devido respeito à experiência, marca cara da tradição franciscana. Esta tradição da escolástica franciscana, também se move no campo da própria semiótica, pois as questões da linguagem, da lógica e da matemática serão caras ao pensamento franciscano. Portanto, são estas influências que irão incidir tanto na semiótica peirceana quanto na sociologia freyreana.

### **Peirce e a questão da linguagem, ou por uma semiótica da religião**

A proposição para uma semiótica da religião foi minimamente formulada no ensaio *Culturas e Tradições Religiosas: um breve ensaio em torno da questão do diálogo, da escuta e do outro* (BORTOLETO, 2001, p. 31-88). A proposição de uma semiótica da religião em bases peirceanas tem razão de ser justamente pela concepção de linguagem formulada no pragmatismo e na semiótica de Peirce enquanto linguagem verbal e não verbal, mas fundamentalmente porque o edifício arquitetônico do pensamento de Peirce sugere tomar as coisas do mundo orgânico e inorgânico como as coisas do mundo da cultura e do humano *sub-espécie semiótica*, isto porque tudo é signo.

Para tanto, tem-se que entrar na semiótica mesma, para trazer pelo menos, alguns rasgos, algumas notas desta forma elevada e complexa de conhecimento, que se destaca no contemporâneo e ocupa lugar central nas pesquisas dos mais variados objetos, pois, no dizer de Lúcia Santaella (1987, p. 15)

[...] ela é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido.

E, por outro lado, ela se destaca porque, enquanto muitos a colocam como uma disciplina subalterna no conjunto dos sistemas e classificações do conhecimento, ela vem re-significar todo o *edifício* e os *fundamentos* das demais ciências.

Pela primeira vez em talvez trezentos anos, a semiótica torna possível o estabelecimento de novos fundamentos para as ciências humanas. Esses fundamentos, por sua vez, tornam possível uma nova superestrutura para as humanidades e as chamadas ciências exatas e naturais, uma estrutura frequentemente sonhada e que a semiótica pela primeira vez coloca ao nosso



alcance, contanto apenas que tenhamos um entendimento do signo e seus funcionamentos essenciais suficientemente rico para impedir a possibilidade de isolar a pesquisa semiótica dentro da esfera da língua, no sentido dos signos construídos de que fala Perron (DEELY, 1990, p. 19-20).

O edifício arquitetônico de Peirce é herdeiro da tradição nominalista advinda da Idade Média, principalmente de Duns Scotus. Sobre isto, assim diz Peirce (1983, p. 114):

As obras de Duns Scotus influenciaram-me fortemente. Se a sua lógica e metafísica, não adorada servilmente, mas removida do medievalismo, forem adaptadas à cultura moderna, aproveitando-se da crítica constante do nominalismo, estou convencido de que será a filosofia que melhor se há de harmonizar com a ciência física [...]

Mas, se Peirce é herdeiro dos medievais<sup>6</sup>, também é herdeiro da tradição do pensamento kantiano. Então, o pragmatismo peirceano é a tradução do edifício kantiano no Continente Americano. As relações entre Duns Scotus e Kant, por sua vez, terão como dobradiça o pensamento da Segunda Escolástica de Salamanca com o jesuíta Francisco Suarez.

A semiótica tem, então, muito a dizer aos distintos mundos das mais diversificadas culturas; aos mais distintos objetos presentes nas diversas culturas; ao mundo macro e ao mundo micro, orgânico e in-orgânico. Pode-se afirmar que a semiótica é este saber ou ciência do todo, ou pelo menos, esta é a sua pretensão. Isto por quê? Isto porque, *os mundos e os universos se estruturam como linguagem*. Ora, as religiões, em suas singularidades, se estruturam como linguagem. Ao ler as religiões *subespécie semiótica* a partir da arquitetura do pensamento peirceano, portanto,

[...] pode-se sair fortalecido para o verdadeiro e autêntico diálogo no âmbito das culturas e das tradições religiosas, porque pensamento abarcante. Isso porque a Semiótica, em sua grandeza, sinaliza e propõe um jeito semiótico para se operarem trânsitos possíveis e necessários nas redes dos vastíssimos e infinitos campos das linguagens (BORTOLETO, 2001, p. 82).

Assim, a semiótica peirceana, ao colocar a religião como *subespécie semiótica*, funda-se como uma epistemologia às Ciências da Religião, e, conseqüentemente, a incidência pedagógica de uma semiótica fundante e estruturante de uma Ciências da Religião ao Ensino Religioso será decisiva, pois o complexo da escola deverá ser lido enquanto um signo complexo de infinitas relações e conexões.

---

<sup>6</sup> Conferir em Tiercelin (2007).

## A sociologia nominalista de Gilberto Freyre, ou a cultura enquanto um processo de equilíbrio de antagonismos

Gilberto Freyre também formula uma arquitetura de pensamento no campo da sociologia. Sem deixar de considerar o complexo e vasto de sua obra, é inegável que na trilogia: *Casa Grande & Senzala* (Formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal), *Sobrados e Mocambos* (Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano) e *Ordem de Progresso* (Processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob o regime de trabalho livre: aspectos de um quase meio século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre; e da Monarquia para a República) há uma leitura ímpar para se pensar a cultura, a sociedade, a religião e a educação neste exemplo maior da América Latina Caribenha que é o Brasil em sua complexidade heterogênea, mestiça, dinâmica, aberta, sem síntese.

Como Peirce, Freyre ficará marcado pela presença da escolástica franciscana em sua forma nominalista. Edson Nery da Fonseca dirá que “o regionalismo de Gilberto Freyre, levou-o ao nominalismo e, conseqüentemente, ao franciscanismo subjacente em *Casa-Grande & Senzala*, retomado em *Uma cultura ameaçada* e desenvolvido em *A propósito de frades*” (DA FONSECA, 2002, p. 123).

Em *Casa-Grande & Senzala* encontrar-se-ão dois paradigmas de origem medieval para se pensar e formular uma leitura do Brasil, principalmente, mas também da América Latina Caribenha. Se a ênfase na obra é dada aos Jesuítas, um paradigma aristotélico-tomasiano, será, no entanto, no paradigma nominalista-franciscano que Gilberto Freyre irá ancorar-se para pensar o regionalismo brasileiro. Em *Casa-Grande & Senzala* assim diz Gilberto Freyre: “Que para os indígenas teria sido melhor o sistema franciscano que o dos jesuítas parece-nos evidente” (FREYRE, 1997, p. 146).

A sociologia nominalista de Gilberto Freyre que abarca o Brasil na singularidade de seus regionalismos, também abarca o Continente Americano enquanto um todo em sua diversidade regional e provincial como o próprio Freyre afirma. Em *Americanidade e Latinidade da América Latina e Outros Textos Afins*, Gilberto Freyre revela sua visão cultural da América Latina Caribenha de maneira eminentemente plástica, acentuando a primazia do singular sobre o universal:

A América nasceu e se formou sociologicamente como um grupo de ilhotas, plásticas em sua maioria, que motivos ou necessidades de natureza igualmente sociológica ou econômica foram solidificando ou agrupando em ilhas maiores ou menores por meio de confederações como a anglo-norte-ameri-

cana, ou de reinos e depois impérios como o luso-brasileiro, ou repúblicas como as da América Espanhola. De modo que dentro de nossa configuração continental permanece a diversidade sociológica de ilhas que ainda somos (FREYRE, 2003, p. 48).

Se a semiótica de Peirce assenta os fundamentos de uma Ciências da Religião enquanto semiótica da religião, a sociologia de Freyre assenta o cenário de singularidades das regiões continentais em sua diversidade para se entender as religiões mesmas nestas ilhotas continentais, sem homogeneizá-las, mas lê-las na complexidade heterogênea que é a cultura americana continentalmente falando, enquanto mestiça, dinâmica, aberta, sem síntese e em “um processo de equilíbrio de antagonismos” (FREYRE, 1997, p. 53). Então, à maneira da Idade Média, o Continente Americano, principalmente o Latino Americano Caribenho é uma Idade Média que nasce moderna em plena Pós-Modernidade que está a viver um “equilíbrio instável entre nostalgia, esperança e desespero” (ECO, 1984, p. 99).

### **A prática educacional enquanto prática da singularidade do outro como si próprio, como incidência nominalista e semiótica**

Pensar todas estas questões envolve a prática do diálogo, e dialogar é gesto simples e ao mesmo tempo complexo. Mas é singular a cada pensador. O diálogo pressupõe perceber o outro, a realidade e o entorno e considerá-los relevantes. Para que haja um diálogo consistente é preciso intencionalidade, interesse, desejo e busca pela alteridade. Sem receios é possível afirmar que para dialogar é preciso reconhecer valor no outro e, portanto, respeitá-lo. Sem respeito não se estabelece diálogo. Ou seja: reconhecer o outro como parceiro no diálogo, implica dar-lhe lugar na relação e, então, sair do lugar absoluto, voltado para si mesmo e abrir espaço para o outro se aproximar. Não é outra coisa o que tem sido feito pelos diversos estudiosos citados neste texto ao longo dessa trajetória. Cada um deles, a partir de seu lugar e visão de mundo, no seu espaço, guardadas suas peculiaridades culturais, dialogou com suas circunstâncias, com seus princípios e valores e elaborou sua interpretação sobre a realidade.

O movimento desses intelectuais é temporal, interpretativo, singular e socializante, no sentido de que suas idéias organizadas em grandes compreensões sobre a realidade voltam a ela, inúmeras vezes, tantas quantas exigirem as constantes leituras e compreensões feitas por todos aqueles e aquelas que se sentirem acolhidos no diálogo que busca aproximações e legítima compreensões.

De Masi, ao tratar de modelos de vida para a sociedade, insere as religiões como fundamentais na composição dos modelos que têm alimentado a vivência social das pessoas ao longo da história humana. No texto ele pergunta assim:

Mas o que vem a ser uma religião? É uma teologia que explora a relação entre o homem e a esfera sobrenatural. É uma íntima familiaridade do indivíduo com o sagrado, que às vezes fica limitada a crenças e atitudes estritamente pessoais, às vezes se move no âmbito de uma fé monoteísta ou politeísta, ou que então abarca de forma panteísta o inteiro universo [...] É uma visão total da vida e do mundo – um ‘modelo’, podemos dizer no nosso caso – correspondente a um sistema de regras, virtudes e proibições, é um critério distintivo entre o bem e o mal, entre o terreno e o ultraterreno, entre o eterno e o atemporal; é uma tradição do passado, uma visão do futuro (DE MASI, 2014, p. 28).

Se o eixo estruturante deste texto indica a necessidade de construir os caminhos conceituais das Ciências da Religião e do Ensino Religioso, há que perguntar-se pelo papel e pela importância das religiões como estruturas de fundamentação da discussão. De Masi, a partir da sociologia, rapidamente responde pelo caráter externo do conceito, apontando o quanto as religiões contêm elementos visíveis e concretos, mas, interessadamente, o que mais se evidencia no texto é seu caráter subjetivo quando ele insiste em dizer sobre a relação entre o homem e a esfera do sagrado e, especialmente quando atribui às religiões o papel de modelos. Vale dizer que na sua concepção, modelos não são estruturas que fecham e limitam a compreensão e a ação humanas, mas construções abertas que reúnem e organizam idéias, princípios e visões de mundo, em sínteses fundamentais para a compreensão da caminhada humana na História.

Para De Masi, a sociedade humana vivencia modelos que se vão construindo no intencional e no espontâneo, como parte mesma da vivência cotidiana, e é esta vivência e a reflexão sobre ela que permitem que as visões de sínteses se elaborem. No universo social todos são sujeitos e objetos das relações que se estabelecem. Assim, é impossível inserir-se na reflexão sobre a realidade sem considerar a força das instituições que, de certa forma, exercem o papel de semi-modelos, de preâmbulos que preparam as compreensões mais densas sobre a realidade humana maior. Neste cenário, para iluminar o contexto desta discussão, é fundamental reconhecer o papel pedagógico das Ciências da Religião e do Ensino Religioso, e como tal, por extensão, seu papel modelar, entendido aqui, na acepção de De Masi, como espaço de abertura para a investigação, a discussão, a reflexão e a construção do novo.

Ao se falar em seres humanos, contextualizados em categorias de espaço e tempo, construindo concepções de mundo, princípios e valores a

partir do diálogo como fonte de razão para a vivência humana, claro que a resposta para a pergunta sobre a importância dos medievais e da semiótica no processo de construção da Ciências da Religião e do Ensino Religioso é afirmativa. Os medievais produzem um grande sistema de pensamento que, modelarmente, auxilia na compreensão do mundo das idéias e atravessa os percursos infinitos das mudanças que alcançam a modernidade. Sem estas grandes compreensões sistêmicas facilitadoras do campo do pensamento da medievalidade, os modernos teriam certamente enfrentado outros cenários para a continuidade do processo interpretativo sobre a história do pensamento universal.

Por outro lado, sem a grande contribuição de Peirce, quando afirma a supremacia da linguagem como elemento fundamental para a interpretação da realidade e instala a possibilidade de investigação de todas as línguas sobre todas as coisas criadas e pensadas, a compreensão do mundo e de todas as nuances estaria fadada a uma reprodução compreensiva, enfadonha e inverídica. O mundo, a realidade, a vivência humana são sempre frutos da interpretação que aquele que pensa, sente e formula, o ser humano, oferece à compreensão geral. A semiótica, portanto, é talvez a grande e quiçá única chave de leitura existente para a perfeita e complexa, porque incompleta, leitura do mundo. Para Paulo Freire (1978, p. 105), “os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica”. É desta historicidade que se fala. Estar no mundo é um ato aberto à singularidade dos sujeitos num tempo e num espaço que não pode ser confundido com outro tempo e outro espaço. Compreender estas relações na perspectiva da semiótica é fundamental. Assim como é fundamental trazer tal compreensão para o campo das Ciências da Religião e do Ensino Religioso.

Para aproximar-se de uma possível resposta à pergunta sobre qual a contribuição que tanto Peirce quanto Freyre, herdeiros do nominalismo franciscano podem dar à fundamentação epistemológica das Ciências da Religião e à fundamentação pedagógica do Ensino Religioso, é preciso refazer a pergunta de outra forma, ou seja, como é que no contexto da organização escolar, no cotidiano da prática pedagógica que tem o currículo mediando sujeitos em relação, isto se dá? Como é mesmo que a instituição escolar onde se pratica o Ensino Religioso, sustentado epistemologicamente pela compreensão do conceito de Ciências da Religião, interpreta na sua linguagem assertiva e pragmática os fundamentos do tema do *indivíduo* e do *singular*?

O que se evidencia é o distanciamento do pensar e do fazer no âmbito da escola como unidade escolar, pois a percepção remete à dupla compreensão existente também no âmbito das ciências da educação. Ou seja: o

teórico da educação propõe uma estrutura de currículo aberta à realidade, não normativa ou fechada, mas acolhedora do novo e do singular, interessante porque ainda não conclusa, passível de interferências, enquanto o cotidiano escolar se apresenta normativo e sem graça, burocrático, legalizante, pobre de respeito às peculiaridades e avesso às singularidades, tão caras a Duns Scotus, já citado, que reconhece a singularidade de cada cultura, de cada religião, de cada pessoa.

No que se refere à questão da ênfase no singular e à importância do diálogo, é necessário sempre lembrar que as pessoas não nascem prontas, conclusas, educadas. Elas se educam, segundo Paulo Freire, no dizer a *palavra* que é, ao mesmo tempo, a ação e a reflexão, o diálogo que propicia a comunhão. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1978, p. 93) que é bastante linear. Entre o *eu* e o *tu* há muitos outros *eus* e muitos outros *tus*. O diálogo é uma relação que envolve um *eu* posicionado no mundo e um *tu* que igualmente representa seu caminhar histórico e cultural. Ambos não são só eles mesmos, mas eles no mundo, com outros. Com suas bagagens de experiências e de interpretações de mundos. O diálogo é uma exigência existencial. E existir, humanamente, é dizer o mundo, é interpretá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um constante novo pronunciar. Assim, “se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1978, p. 93).

Desse modo, o diálogo não é uma discussão que busca a competição, que polemiza pela polêmica em si, envolvendo pessoas descomprometidas com a verdade e com projetos de manipulação para impor a sua verdade. O diálogo é um ato de interferência criativa, uma forma de compreender o mundo para dizê-lo e assim dizer-se a partir dele. O que se busca e se conquista no diálogo é a compreensão da realidade, e não a total compreensão do outro como interlocutor ao qual se pretenda subjugar. Até porque o outro é sempre não inteiramente inteligível. A conquista do mundo visa à libertação das pessoas, e não à submissão de uns pelos outros. Dialoga-se, portanto, para conhecer o mistério do outro, sempre na certeza de não esgotá-lo, mas sempre desejando chegar o mais perto possível da verdade sobre si e sobre o outro, e sempre na procura de, compreendendo o outro e a si mesmo, compreender um pouco mais o mundo e suas possibilidades. Dialoga-se para apreender mais sobre as verdades possíveis e para, diante deste esforço, tentar intervir no mundo, na sociedade, na vida, de forma a torná-los mais acolhedores e significantes.

O fundamento de uma possível compreensão do fio condutor que atravessa esta reflexão está, exatamente, em acreditar que a epistemologia das Ciências da Religião está vinculada à compreensão de que as religiões são avenidas – que possibilitam trânsitos inter-semióticos – que se colocam no campo da semiótica e que, olhadas deste modo, são todas elas leituras da realidade complexa e tentativas de aproximação de sentidos com o sagrado. Por um outro lado, o Ensino Religioso que emerge desta concepção de Ciências da Religião assume, desde o seu nascedouro, o viés semiótico, interpretativo das linguagens, decisivo, portanto, para sua viabilização no espaço escolar. Conforme Meneghetti (2003, p. 92):

Ao pensar o currículo da escola fundamental, há que se pensar em todas as áreas de conhecimento que podem compô-lo, na perspectiva de oferecer aos alunos um horizonte epistemológico que lhes abra as portas para a ampla construção do conhecimento necessário a cada sujeito em sua tarefa de desvendar o mundo [...] “...é o ser humano que se educa, ele é o artífice de seu próprio desenvolvimento educacional e, igualmente responsável por sua própria inserção social mediante as ações educativas”. [...] A ação educativa é uma das respostas para essa busca humana, um modo permanente de vir-a-ser no mundo, um compromisso perene com a esperança de melhor entender a si mesmo e à realidade que o circunda.

No intuito de encaminhar as reflexões conclusivas, faz-se fundamental reafirmar que todos os conceitos abordados neste trabalho guardam um eixo estruturante que se mantém como espinha dorsal, tanto do conceito de Ciências da Religião quanto do conceito de Ensino Religioso, qual seja: desde o estudo sobre os medievais, entendidos na sua amplitude e densidade, passando pela escola franciscana com toda a sua riqueza, alcançando Peirce que desvenda a questão da linguagem e por Gilberto Freyre que esmiúça a cultura latino-americana brasileira é possível perceber por trás e por dentro destes grandes sistemas o eixo do nominalismo perpassando todas as construções. E é aí, bem aí, neste *campo semântico das singularidades* – este lugar da *haecceitas scotista* – que se torna possível olhar para os conceitos de Ciências da Religião e Ensino Religioso e extrair deles os significantes para a escola, o currículo, o conteúdo e o papel do fenômeno religioso no espaço da educação formal. Este, porém, é tema para nova reflexão.

## Referências

**BÍBLIA DE JERUSALÉM.** Nova edição, revista e ampliada. 3. imp. São Paulo: Paulus, 2004.

BOEHNER, Philotheus; GILSON, Etienne. **História da filosofia cristã:** desde as origens até Nicolau de Cusa. Petrópolis: Vozes, 1985.

- BORTOLETO, Edivaldo José. Culturas e tradições religiosas: um breve ensaio em torno da questão do diálogo, da escuta e do outro. In: FONAPER. **Caderno Temático n° 2**. Ensino Religioso – Culturas e Tradições Religiosas. FONAPER: 2001.
- DA FONSECA, Edson Nery. **Gilberto Freyre de A a Z**: referências essenciais a sua vida e obra. Rio de Janeiro: Zé Mario Editor e Distribuidor de Livros, 2002.
- DE BONI, Luis Alberto. **João Duns Scotus (1308-2008)**: homenagem de scotistas lusófonos. Porto Alegre: EST Edições; Bragança Paulista: EDUSF, 2008.
- DEELY, John. **Semiótica Básica**. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- DE MASI, Domênico. **O futuro chegou**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.
- ECO, Umberto. **Viagem na irrealidade cotidiana**. 7 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- FERREIRA, Tito Lívio. O agostianismo na cultura lusíada. **Revista Brasileira de Filosofia**, v. VII, fasc. I, jan./mar. 1957.
- FRANCA, Leonel. **Alocuções e artigos (Tomo II)**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1954.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREYRE, Gilberto. **Americanidade e latinidade da América Latina e outros textos afins**. Brasília: Editora UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- INÁCIO, Inês C. et al. **O pensamento medieval**. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- JOSAPHAT, Frei Carlos. **Paradigma teológico de Tomás de Aquino**. São Paulo: Paulus: 2012.
- KOYRÉ, Alexandre. **Estudos de história do pensamento científico**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1991.
- KUJAWSKI, G. M. **Perspectivas filosóficas**. São Paulo: Duas Cidades/Secretaria de Estado da Cultura, 1983.
- LÖHR, Gebhard. **Gott-Gebote-Ideale**: analytische philosophie und theologische Ethik. Göttingen: Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1991.
- MARITAIN, Jacques. **Oeuvres complètes** – v. V – 1032-1935. Suisse/Paris: Éditions Universitaires Fribourg Suisse/Éditions Saint-Paul Paris, 1982.
- MARITAIN, Jacques. **Por um Humanismo Cristão**. São Paulo: Paulus, 1999.
- MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob Meneghetti. A pertinência pedagógica da inclusão do Ensino Religioso no currículo escolar. In: GUERREIRO, Silas (org.). **O estudo das religiões**: desafios contemporâneos. São Paulo: Paulinas, 2003.
- MERINO, J. A.; FRESNEDA, F. M. (Coord.). **Manual de filosofia franciscana**. Petrópolis: Vozes, 2006.



- MERINO, José Antonio. **Historia de la filosofía franciscana**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1993.
- MICHELETTI, Mario. **Tomismo analítico**. Aparecida: Idéias & Letras, 2009.
- MICHELETTI, Mario. **Filosofia analítica da religião**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- MONDIN, Battista. **Curso de filosofia: os filósofos do ocidente**. V. 3. São Paulo: Edições Paulinas, 1981-1985.
- NÉDONCELLE, Maurice. **Existe uma filosofia cristã?** São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 1958.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Escritos coligidos**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- PERNOUD, Régine. **Idade Média: o que não nos ensinaram**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1994.
- PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1985.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: patrística e escolástica**. V. 2. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SCOTUS, João Duns. **Prólogo da *ordinatio***. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- SOUZA, J. A. C. R. (org.). **Pensamento medieval – X Semana de Filosofia da Universidade de Brasília**. São Paulo: Leopoldianum e Edições Loyola, 1983.
- TIERCELIN, Claudine. A importância dos medievais na constituição da semiótica e teoria dos signos de Charles Sanders Peirce. **Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**, v. 4, nº 2, p. 176-196, 2007, jul./dez..
- VAN STEENBERGHEN, Fernand. **História da filosofia: período cristão**. Coimbra: s/d.
- ZILLES, Urbano. **Fé e razão no pensamento medieval**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

# Conhecimentos prévios dos alunos e o Ensino Religioso não confessional

*Natanaél Feijó<sup>1</sup>*

## Introdução

O Ensino Religioso (ER) tem sido tema de acaloradas discussões referentes a sua permanência no currículo escolar, ao seu enfoque científico, aos temas que devem ou não ser abordados em sala de aula, entre outros. Embora exista um considerável avanço nessas discussões e na forma como o ER é visto pela sociedade brasileira, ainda existem muitos temas a elaborar.

Partindo do princípio de que o ER caminha rumo à consolidação na perspectiva não confessional, esse texto buscará refletir sobre como o conhecimento prévio do aluno, em específico o conhecimento religioso, ou seja, sua experiência religiosa, é considerada e problematizada em sala de aula durante as aulas de Ensino Religioso.

Entende-se que as experiências religiosas dos alunos interferem no seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem, podendo essa interferência ser favorável ou desfavorável. Para que o conhecimento adquirido previamente pelo aluno contribua positivamente no processo pedagógico, é necessário que ocorra uma mediação equilibrada, crítica e problematizadora entre os temas envolvidos.

Esse texto apresenta discussões sobre como o processo de ensino-aprendizagem pode promover uma mediação entre o conhecimento/experiências do aluno e os conhecimentos do ER, no sentido de buscar uma construção de conhecimentos que respeite todos os pontos de vista, em que todos os sujeitos envolvidos possam ensinar e aprender, transformando, construindo e reconstruindo conhecimentos.

Para fundamentar a discussão sobre uma mediação problematizadora e crítica entre os conhecimentos prévios e científicos, julga-se relevante

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, licenciado e bacharel em Geografia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Especialista em História Regional pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professor dos cursos de licenciatura do PARFOR na Unochapecó. Contato: natanaelf@unochapeco.edu.br.

apresentar estudos e reflexões sobre os conceitos de conhecimento prévio, e suas contribuições para construção de novos conhecimentos, durante o processo de ensino-aprendizagem.

## **O Ensino Religioso no Brasil: avanços e transformações**

O ER, como o próprio nome anuncia, debruça-se sobre o estudo das religiões. Porém, é importante ressaltar que o foco não é induzir o aluno a seguir uma religião em específico. Busca-se com essa disciplina propiciar o acesso ao conhecimento sobre cada religião, sua história, sua filosofia, sua relação com a sociedade, o que tem em comum com a outra, quais as diferenças, para que os estudantes possam ter uma visão ampla, livre de preconceitos.

Para entender como o Ensino Religioso se estrutura, destaca-se a importância de conhecer o conceito de religião. O autor Jamil Cury, apresenta uma descrição sobre o significado da palavra religião que corrobora de forma relevante para a construção desse texto, como se pode observar na citação que segue.

A etimologia do termo religião, donde procede o termo religioso, pode nos dar uma primeira aproximação do seu significado. Religião vem do verbo latino *religare* (re-ligare). Religar tanto pode ser um novo liame entre um sujeito e um objeto, um sujeito e outro sujeito, como também entre um objeto e outro objeto. Obviamente, o religar supõe ou um momento originário sem a dualidade sujeito/objeto ou um elo primário (ligar) que, uma vez desfeito, admite uma nova ligação (re-ligar) (CURY, 2004, p. 187).

A religião surgiu para ligar e/ou religar o ser humano a uma divindade, a si mesmo e a seus pares. Entender isso desmonta, de princípio, qualquer discurso que incite a guerra ou qualquer atrito em nome da religião. Porém, para ter essa compreensão é necessário estudar, refletir, conhecer, a fim de evitar equívocos que trazem diversos males à sociedade, que por diversas vezes é prejudica pela falta do saber.

É nessa esteira que o ER apresenta sua relevância em fazer parte do currículo escolar, pois ele permite que os estudantes tenham uma visão ampla, crítica, autônoma e imparcial das religiões, podendo através do conhecimento adquirido tornar-se um cidadão livre de preconceitos.

Atualmente, o número de cidadãos que entendem a importância do ER para complementar e contribuir positivamente para o currículo escolar é cada vez maior. Porém, por muitos anos, a disciplina teve sua permanência nas diretrizes curriculares ameaçada.

O Ensino Religioso se faz presente nas escolas brasileiras desde o período de colonização do país, tendo sido institucionalizado como disciplina nos anos 1930. Os anos 1980 e 1990 consagraram sua presença como disciplina no Ensino Fundamental, por meio da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1996/97), ao passo que urdiu uma nova configuração para a mesma, com vistas a sua consolidação no currículo (MUNIZ; GONÇALVES, 2015, p. 2).

Foi através da luta de professores e demais atores da sociedade brasileira que essa área do conhecimento garantiu seu espaço e sua permanência no cotidiano escolar, sendo hoje, uma disciplina legalmente prevista no currículo escolar, pelos órgãos competentes.

[...] o Ensino Religioso apresenta-se, a partir dos anos 1990, mais próximo do campo educacional, com mais características disciplinares. Isso porque é tratado pela legislação educacional como parte integrante da formação básica e componente da base curricular comum (MUNIZ; GONÇALVES, 2015, p. 6).

Embora esse texto não tenha como foco apresentar o processo histórico de desenvolvimento do ER, é importante citar que houve um avanço em relação a como essa área do conhecimento era tratada pela sociedade em geral e como era ministrada em sala de aula, até os dias atuais. Becker (2008, p. 1) afirma: “O Ensino Religioso na escola pública brasileira deixou de ser educação religiosa confessional e ganhou um perfil inter-religioso e multirreferencial. Essa característica permite uma abordagem interdisciplinar e transversal”.

Ao longo dos anos o ER foi se consolidando como uma área de conhecimento imparcial, com critérios científicos e que visa contribuir para construção de cidadão críticos, autônomos e que através do conhecimento combatam o preconceito e a intolerância. Nesse processo, foi se definindo seu objeto de estudo:

O Ensino Religioso nas escolas públicas deixou de ter caráter confessional e cristão e recebe como objeto de seu discurso de forma geral o fenômeno religioso. [...] a ciência de sustentação não é mais a teologia, porém as Ciências da Religião, que estudam o fenômeno religioso. O objeto da construção da aprendizagem deixa de ser a fé de uma confissão eclesial ou religião determinada (BECKER, 2008, p. 2-3).

Compreende-se que, embora o ER tenha conquistado seu espaço na educação brasileira, ainda precisa alcançar novas conquistas. Porém, como toda área de conhecimento, está em constante mudança, construção, desconstrução e transformação. Como dito, nosso interesse está em saber como essa área de conhecimento tem interagido com a realidade do aluno, como os conhecimentos prévios decorrentes de suas experiências religiosas. Para

isso, é importante entender o conceito de conhecimento prévio e seu papel no processo de construção de conhecimento.

### **Conhecimento prévio: aproximações conceituais**

Os conhecimentos prévios são os conhecimentos que o sujeito constrói ao longo de sua vida de acordo com sua vivência. São denominados de diferentes formas, tais como, “[...] cultura da tradição, senso comum, concepções prévias ou alternativas, representações sociais, mundo vivido, entre outros” (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007, p. 132).

O conhecimento prévio é tudo o que o ser humano adquire, armazena e organiza em sua mente, entendida por David Ausubel como uma *estrutura cognitiva*, “[...] uma estrutura hierárquica de subsunções que são abstrações da experiência do indivíduo” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 18). Esse conhecimento advém do meio social, da cultura local na qual o sujeito vive. É um conjunto de informações que o indivíduo vai adquirindo e organizando em sua mente. Essa organização é feita de acordo com valores e princípios que também sofrem influência do meio em que o sujeito está inserido.

Sobre a influência que o meio social tem na constituição dos conhecimentos prévios, os conceitos de Paulo Freire e Lev Vygotsky se assemelham, como afirma Alves (2012, p. 188): “[...] tanto Freire quanto Vygotsky concebem o processo de conhecimento como fenômeno cuja produção depende da relação de troca, de interação, que se efetiva e se caracteriza fundamentalmente pela mediação social”.

Cada sujeito tem um conhecimento prévio específico, de acordo com sua experiência. Porém, as influências que normalmente interferem na constituição desses conhecimentos, muitas vezes, são as mesmas, gerando, dessa forma, um senso comum. “Aquilo a que chamamos habitualmente de *senso comum* consiste numa série de crenças admitidas no seio de uma determinada sociedade, que seus membros presumem ser partilhada por todo ser racional” (PERELMAN; OLBRECHTS, 2005, p. 112).

Há que se destacar que o conhecimento prévio de cada sujeito tem sua especificidade, pois existem diferentes fontes de influência que, ao mesmo tempo que são gerais, apresentam-se de forma peculiar a cada um, tais como a influência familiar, religiosa, política, econômica, intelectual, entre outras, que afetam a constituição desse conhecimento, que embora endosse um senso comum, por estar sujeito a experiências parecidas, terá sempre sua peculiaridade resguardada, devido ao seu processo único de organiza-

ção mental dessas experiências, o que torna cada ser único com condições de situar-se e agir no mundo.

Nesse sentido, Moreira e Masini (2001, p. 35) argumentam:

Como poderia o homem situar-se no mundo se não organizasse suas experiências? O que impressiona é sentido, percebido e compreendido, passando, constante e dinamicamente, por um processo psicológico de elaboração e organização denominado aquisição de conceitos. É esse conjunto próprio de conceitos constantemente adquirido e reelaborado que permite ao homem situar-se no mundo e decidir como agir.

Cada sujeito é protagonista de seu processo de construção de conhecimentos. É ele que decide como se relaciona, organiza e significa as informações que lhe são apresentadas a cada instante. “O conhecimento resulta da interação entre o indivíduo, a informação exterior e o significado que este lhe atribui. É consequência de um processo de construção que implica o sujeito que constrói seu principal protagonista” (ANTUNES, 2008, p. 58). Esse protagonista tem a capacidade de raciocinar, refletir, fazer organizações mentais e a partir delas impor-se perante o mundo, buscando transformá-lo de acordo com suas convicções e necessidades.

O ato de conhecer é um ato de aproximação crítica da realidade, ato pelo qual o ser humano, através de sua própria ação reflexiva e crítica, transforma a realidade. Transforma-se porque passa a vê-la de modo diferenciado, o que lhe possibilita uma atuação igualmente diferenciada nos meandros dessa realidade (ALVES, 2012, p. 206).

Nesse sentido, é possível afirmar que o conhecimento prévio tem a sua importância, pois faz parte da identidade do sujeito e, por isso, cada um espera que seus conhecimentos sejam respeitados. A escola é um desses locais que o sujeito frequenta em sua trajetória, levando consigo seus saberes prévios.

Após o advento da Escola Nova no século XX, o aluno passou a ser o foco central do processo ensino-aprendizagem, tirando o foco do professor como dono do saber que o transmitia de forma mecânica aos alunos, que apenas ouviam e decoravam (ANTUNES, 2008). Sobre essa transformação de foco do processo educativo, a autor afirma:

Em termos puramente futebolísticos, a oposição entre a escola convencional e a Escola Nova tira do professor a função de craque genial à espera de aplauso dos alunos que o copiam, e o transforma em um técnico inteligente que sugere jogada, propõe desafios, mas sabe que quem na verdade está jogando é sua equipe, os seus alunos (ANTUNES, 2008, p. 21).

Muitos educadores e pesquisadores, teorias e práticas, foram erigidas para consagrar maior atenção ao aluno, o que inclui suas experiências e

conhecimentos prévios. Ausubel defende que sem o conhecimento prévio não há como o aluno aprender, pois não existiria uma “base” para que pudesse receber o novo conhecimento e ir significando-o em sua *estrutura cognitiva*. “O ‘subsunçor’ é, portanto, um conceito, uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de ‘ancoradouro’ a uma nova informação de modo que ela adquira, assim, significado para o indivíduo” (MOREIRA, 1983, p. 20).

Os conhecimentos prévios não precisam ser excluídos da *estrutura cognitiva* do sujeito quando ele tem acesso a um novo conhecimento. Os dois conhecimentos, o prévio e o novo, podem integrar-se na organização mental de cada um. Dessa forma, “[...] as concepções prévias do estudante e sua cultura cotidiana não têm que, necessariamente, serem substituídas pela concepção da cultura científica” (MACHADO; MORTIMER, 2001, p. 109).

Os autores destacam que o conhecimento científico é uma entre as diversas fontes de conhecimentos e ressaltam que o próprio aluno deve se conscientizar sobre em que contexto o conhecimento científico é adequado para ser empregado, sem a necessidade de uma substituição do prévio pelo científico, mas, sim, uma interação. Muitas vezes, o conhecimento prévio possui o mesmo saber veiculado pelo conhecimento científico, porém somente o expressa de maneira diferente: “Quando o homem do povo diz que o ouro é pesado e quando o químico diz que o ouro é um metal de densidade 19,5, eles enunciam da mesma maneira o seu conhecimento, aceitando sem discussão os princípios do realismo” (BACHELARD, 1978, p. 31).

Embora os conhecimentos prévios possam conviver, de certa forma, com os conhecimentos científicos, o desejável é que os sujeitos possam reconstruir os conhecimentos prévios durante o processo ensino-aprendizagem em direção a conceitos sistematizados, e a escola tem importante papel nessa transformação.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007, p. 135) afirmam: “A cultura primeira e o conhecimento sistematizado convivem e se alimentam mutuamente, tanto nos indivíduos como na organização social contemporânea, ocupando papéis diferenciados”. Em Vygotsky (2005) encontra-se a afirmação de que os conhecimentos prévios são favorecidos, quando existe a ocorrência de novos conhecimentos, pois permitem uma reconstrução do conhecimento prévio de forma mais ampla. Assim:

[...] o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos também eleva o nível dos conceitos espontâneos. Uma vez que a criança já atingiu a consciência e o controle de um tipo de conceitos, todos os conceitos anteriormente formados são reconstruídos da mesma forma (VYGOTSKY, 2005, p. 134).

Nesse sentido, cabe ao processo de ensino-aprendizagem propiciar ao estudante a conscientização de que existem diferentes conhecimentos, que podem ser aplicados em diferentes contextos, e que quanto mais o aluno se apropriar de conhecimentos, maior será a sua autonomia para decidir como e quando poderá usá-los. Porém, se essa dinâmica de interação entre conhecimento prévio e um novo conhecimento não for mediada de uma forma adequada, pode resultar em obstáculos ao processo de desenvolvimento dos conhecimentos.

Bachelard afirma que o conhecimento prévio do aluno às vezes se apresenta como um obstáculo ao aprendizado. Trata-se de *obstáculo pedagógico*: “A primeira experiência ou, para ser mais exato, a observação primeira é sempre um obstáculo inicial a cultura científica. De fato, essa observação primeira se apresenta repleta de imagens; é pitoresca, concreta, natural, fácil” (BACHELARD, 1996, p. 25). Para Bachelard, o senso comum é considerado um empecilho, um obstáculo para construção de novos conhecimentos por parte do estudante.

Bachelard (1996) considera que se deve ter consciência do conhecimento prévio, da experiência do concreto, para poder avançar, chegar à abstração. Afirma que esse é o processo para formação do novo espírito científico, pois “[...] é preciso passar primeiro da imagem para a forma geométrica e, depois, da forma geométrica para a forma abstrata, ou seja, seguir a via psicológica normal do pensamento científico” (BACHELARD, 1996, p. 11).

Em relação à construção de conhecimentos em sala de aula, Bachelard afirma que os professores não “[...] levam em conta que o adolescente entra na aula de física com conhecimentos já constituídos” (BACHELARD, 1996, p. 23). Em concordância com a ideia de que os conhecimentos prévios dos alunos devem ser considerados durante o processo ensino-aprendizagem, para serem problematizados e ascenderem ao conhecimento científico, torna-se fundamental discutir o tema proposto neste estudo.

Conhecer o que o estudante já sabe, para, partindo desse conhecimento, poder problematizá-lo, a fim de conscientizar o aluno que ele pode ir além em suas concepções, é uma dinâmica que requer desconstrução e reconstrução.

Busca-se a desestabilização das afirmações dos alunos. É a desestruturação das explicações contidas no conhecimento de senso comum dos alunos que se pretende inicialmente, para logo após formular problemas que possam levá-los à compreensão de outro conhecimento, distintamente estruturado (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007, p. 199).



Os conhecimentos prévios são parte da identidade do sujeito, o processo de constante construção e reconstrução desses conhecimentos permite que quanto mais o sujeito se apropria de conhecimentos científicos, mais estabilidade, segurança e autonomia ele terá para tomar decisões sobre como agir e se impor perante o meio em que está inserido.

Os novos conhecimentos incorporados à *estrutura cognitiva* do ser humano podem lhe servir para o desenvolvimento mental, ou podem se tornar um obstáculo a esse desenvolvimento. No processo de ensino-aprendizagem, os conhecimentos prévios podem servir de apoio à construção de novos conhecimentos, desde que haja uma possibilidade de ligar esses novos saberes ao que o sujeito já conhece. Essa relação permite a significação dos conhecimentos.

### O processo de construção de conhecimentos enquanto um ato humanizador

A produção do conhecimento se dá na relação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Segundo Hessen (1999, p. 20):

No conhecimento defrontam-se consciência e objeto, *sujeito e objeto*. O conhecimento aparece como uma relação entre esses dois elementos. Nessa relação, sujeito e objeto permanecem eternamente separados. O dualismo do sujeito e do objeto pertence à essência do conhecimento. Ao mesmo tempo, a relação entre os dois elementos é uma relação recíproca (correlação). O sujeito só é sujeito para um objeto e o objeto só é objeto para um sujeito. Ambos são o que são apenas na medida em que são um para o outro. [...] A função do sujeito é aprender o objeto; a função do objeto é ser apreensível e ser apreendido pelo sujeito.

O resultado da relação entre o sujeito e o objeto e a “exclusividade humana” dessa relação é abordado por Paulo Freire (1980, p. 25-26), quando afirma que “[...] os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”.

Esse processo, que é chamado por Freire (1980) de *práxis humana*, resulta em conhecimentos. O sujeito vai crescendo, vai *sendo mais* na medida em que reflete, na medida em que conhece e que constrói conhecimentos, e nesse processo vai se *humanizando*, e de forma autônoma vai fazendo suas escolhas.

Quando Freire se refere ao *ser mais* em seus livros, como *Pedagogia do oprimido*, ele está se reportando a capacidade que o ser humano tem de crescer intelectualmente, e não ser mais que o outro, ou crescer em detrimento do sofrimento ou opressão do próximo; essa atitude Paulo Freire denomina de

*Desumanização*. “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*” (FREIRE, 1987, p. 30).

Para Paulo Freire, o *ser mais* é natural e característica exclusiva do ser humano. Diferentemente dos demais seres vivos, o humano raciocina, reflete, constrói pensamentos, evolui intelectualmente. Quando o ser humano não exerce essa característica única está negando sua ontologia, está se *desumanizando*. Paulo Freire (1987), ao abordar a relação entre os sujeitos oprimidos e opressores, relata que os sujeitos, quando se percebem oprimidos e estão em processo de libertação, “precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*” (FREIRE, 1987, p. 52).

Devido ao instinto natural do ser humano de querer conhecer, ele passa por processos de construção de conhecimentos desde muito cedo “[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância” (VYGOTSKY, 2005, p. 72).

Para que o ser humano seja mais, ou seja, *humanize-se*, é necessário que esse ser humano esteja conscientizado de que pode *ser mais* e que isso lhe trará um mundo de possibilidades. Para Paulo Freire (1980, p. 94), a *conscientização* é, “[...] antes de tudo, um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter uma clara percepção da realidade”. O ser humano precisa usar sua capacidade de consciência e livrar-se dos obstáculos que o impedem de avançar em seu processo de construção de conhecimentos.

Gaston Bachelard (1996), em seu livro *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*, traz o conceito de *Obstáculo Epistemológico*, que pode ser entendido como impedimentos que retardam o ser humano de chegar ao real conhecimento (mesmo que esse “real” conhecimento não seja estático). Embora o livro aborde prioritariamente o conhecimento científico, todo processo de construção de conhecimentos tem um processo de desenvolvimento parecido, assim sintetizado pelo autor:

O real nunca é “o que se poderia achar” mas é sempre o que se deveria ter pensado. O pensamento empírico torna-se claro depois, quando o conjunto de argumentos fica estabelecido. Ao retomar um passado cheio de erros, encontra-se a verdade num autêntico arrependimento intelectual. No fundo, o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização (BACHELARD, 1996, p. 17).

O real é mutável. No entanto, de acordo com o senso comum, há uma verdade pronta e acabada. Pelo fato de a maioria acreditar que é assim, pode se constituir como um obstáculo para a evolução do conhecimento. Conhecimentos que foram considerados por diversos anos imutá-

veis foram alterados devido a estudos e pesquisas sistemáticas e criteriosas sobre o assunto, por exemplo, a rotação da terra ao redor do Sol, que pode ser observado na citação que segue:

[...] da observação que o Sol nasce todos os dias de um lado da Terra e se põe do outro, o homem pensou, por muito tempo, que o Sol girava em torno da Terra. Essa compreensão do fenômeno pareceu satisfatória durante séculos, sem mais provas do que a simples observação. Em nossa linguagem de hoje, chamam-se tais explicações espontâneas de “senso comum”, às vezes de “simples bom-senso”. Ora, o senso comum é, com frequência, enganador. Acreditar que o Sol gira em torno da Terra é uma ilustração patente disso (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 20).

Os conhecimentos prévios do senso comum não devem servir de obstáculo ao contínuo processo de construção de conhecimentos sistematizados. Pelo contrário, devem servir de base para que novos conhecimentos possam ser construídos. Perguntas que se colocam sobre esse assunto são: de que maneira os conhecimentos prévios podem auxiliar a aquisição de novos conhecimentos, ao invés de se tornarem obstáculo? Seria através do diálogo? Da troca de conhecimentos? Da consciência de que o ser humano pode evoluir em seus conhecimentos? O fato é que todo processo de construção de conhecimentos sofre influência do meio social. Essa influência contribui para essa dinâmica de construção e desconstrução.

Severino (2007), ao abordar a questão da produção de conhecimento, traz à tona a discussão sobre a influência cultural que o sujeito recebe de seu meio social, na relação com os sujeitos com que convive e nas experiências vividas, e como essa influência pode interferir no seu processo de constituição de conhecimentos.

O que se quer dizer é que conhecimento se dá como construção do objeto que se conhece, ou seja, mediante nossa capacidade de reconstituição simbólica dos dados de nossa experiência, aprendamos os nexos pelos quais os objetos manifestam sentido para nós, sujeitos cognoscentes. [...] Trata-se, pois de redimensionar o próprio processo cognoscitivo, até porque, em nossa tradição cultural e filosófica, estamos condicionados a entender o conhecimento como mera representação mental, mas esta não é o ponto de partida do conhecimento, e sim o ponto de chegada, o término de um complexo processo de constituição e reconstituição do sentido do objeto que foi dado à nossa experiência externa e interna (SEVERINO, 2007, p. 24-25).

Como o processo de construção de conhecimentos sofre influência do meio social e das relações estabelecidas nesse meio, deve-se atentar para que essas relações não sejam obstáculos à construção de conhecimentos sistematizados. Rego (1995, p. 75) adverte que, “[...] de acordo com Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança” e, nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem,

o sujeito, como “[...] membro de um grupo sociocultural determinado, [...] vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepção de mundo etc.) a que tem acesso” (REGO, 1995, p. 75).

O processo de *humanização*, embora sofra diferentes influências, deve ser protagonizado pelo sujeito que está *humanizando-se*, pois os conhecimentos construídos através de suas reflexões e ações lhe permitirão decidir de forma autônoma como proceder em relação ao meio e aos indivíduos com que esse sujeito se relaciona e não permitir, passivamente e sem questionamentos, que decidam por ele sobre como proceder (FREIRE, 1980).

A construção do conhecimento por parte dos sujeitos ocorre em processos de descobertas e rupturas, do que se supunha saber, para um novo entendimento de um objeto ou fenômeno, esse processo é complexo e necessita ser realizado com afinco e dedicação para que se possa conhecer. Há de se observar que o processo de construção do conhecimento não tem fim, nem é estático, pelo contrário, está em constante mutação, sempre na busca de encontrar uma “versão melhorada”, atualizada, que se adegue melhor para resolver o problema em questão, em um constante diálogo.

Nesse sentido, a escola e o processo ensino-aprendizagem tem papel relevante, pois a sociedade se organiza em comunidades, e nesses grupos sociais existem regras, leis e diretrizes. A sociedade se sustenta e se organiza através da habilidade exclusiva do ser humano em transformar o meio em que vive, a fim de suprir suas necessidades. Daí a importância em promover estudos e reflexões sobre, como as escolas, seus professores, alunos e demais sujeitos envolvidos têm se relacionado e construído conhecimento.

### **O Ensino Religioso e a mediação com o conhecimento prévio do aluno**

Como o objeto de estudo do ER é o Fenômeno Religioso, a discussão de como essa área do conhecimento se relaciona, ou deveria se relacionar com os saberes previamente adquiridos pelos alunos é uma tarefa complexa e delicada, pois os conhecimentos prévios são o resultado de suas vivências anteriores à aula. Entre as vivências do ser humano, sem generalizações superficiais, é possível afirmar que a maioria das pessoas com idade para ingressar na escola já teve alguma experiência religiosa.

A experiência religiosa não deve ser comparada a outras experiências do cotidiano, pois ela atua no campo dos valores, do simbólico, do pessoal,

do familiar. É aí que habita a complexidade do educador de ER em mediar uma aula em que as experiências religiosas de seus alunos sejam respeitadas, porém não impeçam que o conhecimento científico seja abordado e problematizado em sala de aula. Nesse sentido pode se dizer:

O professor de Ensino Religioso tem muitos desafios. Ele precisa estar aberto ao outro, conviver com o diferente, conhecer e acolher as verdades de fé das tradições religiosas e precisa ter clareza da sua religiosidade para acolher a experiência religiosa do aluno. [...] A religiosidade é um dado da realidade que precisa ser conhecido e compreendido. É um aspecto do desenvolvimento integral da pessoa e deve estar presente em sua formação (SCUSSEL, 2013, p. 9 e 10).

Partindo dessa necessidade, as Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de formação para docentes de ER vêm organizando sua matriz curricular para prepará-los para mediar o conhecimento do aluno e o conhecimento científico a ser abordado, como descreve Soares (2009, p. 2-3):

[...] proporcionar aos docentes o conhecimento dos elementos básicos do fenômeno religioso a partir da experiência dos alunos; expor e analisar o papel das tradições religiosas na sociedade e na cultura; contribuir com a compreensão das diferenças e semelhanças entre as tradições religiosas; refletir sobre a relação entre os valores éticos e práticas morais com as matrizes religiosas presentes na sociedade e na cultura; apresentar a religião como uma referência de sentido para a existência dos educandos e como um fator condicionante para sua postura social e política; elucidar a problemática metodológica, curricular e legal do ER; e, finalmente, explicitar os processos de constituição, identificação e interação das denominações religiosas em seus diferentes contextos.

Quando o professor entende que o aluno tem uma bagagem de saberes e experiências, anteriores ao momento da aula, e, especificamente, tem uma experiência religiosa, que resulta no seu conhecimento prévio referente a religião e religiosidade, ele está no caminho para se tornar um professor mediador, pois esse docente compreende que:

O ser, a cultura e a fé fazem parte da estrutura humana e se manifestam na religiosidade. [...] O homem é um ser espiritual e seu mundo é aquilo que ele é, suas significações e seus valores. A religiosidade acontece na experiência cotidiana da vida, na relação com o mundo, com o transcendente, com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. Esta religiosidade que perpassa a vida concreta das pessoas e das culturas influencia as suas relações, concepções, valores, conceitos, atitudes, pensamentos e emoções (SCUSSEL, 2013, p. 7)

A maneira mais indicada para construir conhecimento no processo de ensino-aprendizagem no ER é através do diálogo, um diálogo que promova o respeito, em que todos os envolvidos e suas opiniões tenham vez e

voz no processo de construção de conhecimentos. Dessa forma, o aluno tem a chance de se “desarmar” de preconceitos e “escudos religiosos” abrindo-se para aprender sobre diferentes religiões, sem que isso fira a sua crença, mas, sim, lhe permita compreender que existem outras realidades que merecem ser respeitadas assim como a religião de que ele tinha conhecimento até o momento da aula.

O Ensino Religioso apresenta-se como um espaço de diálogo entre educadores e educandos, que, sem fazer proselitismo, procuram estudar o fenômeno religioso. Aqui o conhecimento religioso sai do âmbito das instituições religiosas e ganha espaço de discussão em nível científico. Supera-se a visão fragmentada que separou o mundo profano do sagrado, a fé da razão, e busca-se integrar todos os conhecimentos valorizando o ser humano em todas as suas dimensões. Compreende-se o religioso como um conhecimento humano e o Ensino Religioso como um espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização destes conhecimentos (SCUSSEL, 2013, p. 7)

Percebe-se que, quanto mais o conhecimento prévio do aluno, neste caso, o seu conhecimento religioso for respeitado e considerado em sala de aula, mais chances esse aluno terá de construir novos conhecimentos. E, conseqüentemente, quanto mais conhecimento o aluno construir, maior será a chance desse estudante se tornar um cidadão que promove o respeito, pois conforme afirma Domingos (2009, p. 68): “Toda experiência pedagógica acumulada pelos especialistas na área nos leva a concluir que a tolerância religiosa, característica essencial da cidadania, não se constrói sobre um fundo de ignorância religiosa”. Ou seja, é o caminho do conhecimento que possibilita a construção de um futuro de respeito às diferenças, sejam elas religiosas ou não.

### **Considerações finais**

O conhecimento é a principal arma contra o preconceito. Quanto maior for o acesso aos saberes, aos conhecimentos, maiores serão as chances do sujeito, que os acessou, se tornar um cidadão que valoriza o respeito, pois entenderá que cada realidade tem uma história, tem sua luta, suas razões e merece ser respeitada por isso.

No campo das religiões não é diferente, pois cada religião tem sua história, sua ideologia, sua crença, seus motivos para se apresentar e se comportar da maneira que se comporta. Ao conhecer essa história, o sujeito passa a compreender aspectos que a ignorância não lhe permitia. Dessa forma, os conceitos pré-concebidos pela falta de conhecimento são destruídos.

Nesse sentido, o ER se apresenta com relevante importância na educação brasileira, pois através dos conhecimentos sobre os Fenômenos Religiosos os alunos terão a chance de se desfazerem da ignorância religiosa e, por conseguinte, se desfazerem de possíveis preconceitos que carregavam consigo até o momento da aula.

O processo de construção de conhecimentos é realizado através da mediação entre um saber e outro e através dessa troca de saberes, tendo como resultado o surgimento de um novo conhecimento que é proveniente da relação entre as informações trocadas nesse processo.

Porém, como abordado nesse texto, é possível afirmar que no processo de troca de saberes, o respeito com que os sujeitos envolvidos são tratados e principalmente como a sua experiência prévia é considerada, faz a diferença para que o resultado seja positivo. Pois, quando o conhecimento prévio do sujeito é respeitado e considerado na construção do conhecimento, ele tem mais propensão a se abrir ao novo, de rever os seus conceitos, desfazendo-se de preconceitos, tornando-se gradativamente um cidadão que pauta pelo respeito às diferenças, podendo influenciar seus pares a viver em respeito, para que se possa chegar, em futuro breve, a uma sociedade igualitária para todos, indiferente de suas escolhas e crenças.

## Referências

- ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.
- ANTUNES, Celso. **Professores e professores**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **Filosofia do não**. São Paulo: Abril, 1978.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BECKER, Michael. As teologias do cuidado no ensino religioso inter-religioso: novas perspectivas para a educação ambiental. **Kairós** (Instituto Teológico-Pastoral do Ceará), v. 5, p. 316-326, 2008.
- CURY, C. R. J. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 183-191, 2004.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino religioso e estado laico: uma lição de tolerância. **Rever**, v. 3, p. 45-70, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MACHADO, Andréa Horta; MORTIMER, Eduardo Fleury. Elaboração de conflitos e anomalias em sala de aula. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Linguagem, cultura e cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. **Uma abordagem cognitivista ao ensino da física**: a teoria da aprendizagem de David Ausubel como sistema de referência para organização do ensino de ciências. Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS, 1983.

MUNIZ, T. A.; GONÇALVES, A. M. Ensino religioso: história de sua constituição como disciplina escolar. In: **Anais da 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Florianópolis, 2015. p. 1-17.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS, Tyteca. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCUSSEL, Marcos André. O ser e o fazer no ensino religioso. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões**, nº 12, nov. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Afonso M. L. Ciência da religião, ensino religioso e formação docente. **Rever**, v. 3, p. 1-18, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



# Contribuições do Ensino Religioso não confessional para a educação integral

*Ricardo de Oliveira<sup>1</sup>*

## Introdução

O termo educação integral empregado atualmente possibilita a formação humana do indivíduo, dando a ele condições necessárias para compreender e enfrentar as desigualdades existentes na sociedade. O objetivo geral desse trabalho consiste em compreender a disciplina de Ensino Religioso na perspectiva da educação integral, visando destacar sua contribuição para a formação de um ser integral.

Para responder a tais inquietações, a metodologia utilizada será bibliográfica, com base em trabalhos anteriores relacionados com o Ensino Religioso na perspectiva de uma escola de educação integral. A pesquisa bibliográfica abrange “[...] toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

A primeira seção trará a concepção de Ensino Religioso, traçando a história dessa disciplina no Brasil, no intuito de refletir sobre a sua identidade, para que não seja confundida com catequese, ou ensino de uma religião específica, tendo também o suporte dos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso (PCNER), a Proposta Curricular de Santa Catarina de 2001 e a Base Nacional Comum Curricular.

Na segunda seção, abordaremos o conceito de educação integral, visto que a sua história permitirá enxergar os desafios da escola de tempo ampliado, possibilitando a formação integral do ser humano, levando aos caminhos de uma educação concreta e eficaz. Segundo Moll (2014, p. 373):

O tema da educação integral volta ao cenário educacional após décadas dos Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova e dos feitos de Anísio Teixeira

---

<sup>1</sup> Bacharel em Ciências da Religião e licenciado em Ensino Religioso pelo Centro Universitário Municipal de São José (USJ). Acadêmico do curso de especialização em Gestão e Educação Integral da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP). Contato: oliveirapoeta.oliveira@gmail.com.

e Darcy Ribeiro. Volta como campo de conhecimento a ser reconstruído e como política pública a ser implementada em toda sua complexidade.

Por fim, na terceira seção, será abordada a problemática desse estudo: afinal, como o Ensino Religioso contribui para a formação humana na perspectiva da educação integral?

## Conceito e objetivos do Ensino Religioso

Quando os colonizadores vieram para o Brasil (a partir do século XVI), catequizaram os indígenas, negando-lhes o direito de terem sua cultura, sua crença e sua forma de viver. A religião católica predominava, impondo suas ideias e seus dogmas. Os indígenas não tinham o direito mais de serem quem eram, como eram ou desejavam ser. Com este histórico, o Ensino Religioso caminhou confessionalmente para a educação, homogeneizando as diferenças.

Hoje, pensar a escola pública é pensar em acolher o outro em sua diferença. A lei nº 9.475/97, ao dar nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394/96, pela primeira vez na história, normatizou a proibição do proselitismo em sala de aula. O documento aponta que o Ensino Religioso é de matrícula facultativa e parte integrante da formação básica do cidadão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), elaborados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER, 2009), tiveram sua elaboração em 1997 e sua reflexão está pautada nos fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos desse componente curricular, explicitando o seu objeto de estudo, seus objetivos, seus eixos organizadores e seu tratamento didático. Conforme o documento (2009, p. 41), “a Escola tem a função de ajudar o educando a se libertar de estruturas opressoras que o impedem de progredir e avançar”. Isso indica que cabe ao Ensino Religioso tratar a diversidade com alteridade, respeitando a cosmovisão do próprio educando.

O Ensino Religioso na perspectiva da educação integral nos convida a perceber a relação do sujeito com diversas culturas que não são as suas, construindo pontes para a interação humana, além da abertura para o diálogo, na medida em que

[...] perceber o Outro em sua alteridade implica reconhecê-lo em sua diferença. Implica também *acolhê-lo* em sua realidade concreta, sócio-histórico-cultural, pois o humano *depende* do Outro para humanizar-se, para aprender, para construir sua própria identidade(s) (CECCHETTI, 2008, p. 35).

O contexto escolar se fundamenta na ideia de que a educação é um processo histórico universal. Contudo, é preciso “compreender qual o es-

paço que nossa religiosidade ocupa em nossas vidas [...]” (WACHS 2010, p. 72) e que “valorizar os direitos de outras pessoas a crenças variadas e diferentes é um passo fundamental para apreciar a diversidade religiosa” (SILVA, 2004, p. 10), assim como leva a viver o encantamento, no qual, “a variedade de identidades culturais indica que existem possibilidades de nos construirmos como humanos de modos diversos [...]” (POZZER; CECCHETTI, 2016, p. 74).

Nesse sentido, Oliveira e Cecchetti (2010, p. 109) acentuam:

O Ensino Religioso, ao considerar, propiciar e valorizar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas/vivenciadas no contexto dos educandos, busca garantir o direito à diferença, auxiliando na constituição de relações inter-religiosas e interpessoais, no constante propósito de promoção dos direitos humanos.

Neste sentido, o Ensino Religioso, em seu propósito de propiciar o conhecimento religioso, abordará as diversas culturas e tradições religiosas na escola, para não caracterizar o proselitismo, reduzindo a realidade a um só olhar.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2001, p. 10):

Trata-se de oferecer ao educando a possibilidade de perceber a transcendência da sua existência e de como isso confere nova dimensão ao seu ser, nele imprimindo uma marca diferenciada para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na solidariedade, na defesa e na promoção integral da vida (SANTA CATARINA, 2001, p. 10).

Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), homologada em 2017, o Ensino Religioso apresenta três unidades temáticas. A primeira, *Identidades e alteridades*, aglutina conhecimentos necessários para que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência.

A segunda, *Manifestações religiosas*, pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais.

Já na terceira unidade temática, *Crenças religiosas e filosofias de vida*, são abordados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre os mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos.

Dessa maneira, o Ensino Religioso está estruturado como um “espaço de construção de conhecimento e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos” (FERNANDES, 2000, p. 34).

Assim, entendemos que o Ensino Religioso, a partir de seus conceitos e objetivos, contempla a educação integral, uma vez que oportuniza aos educandos experiências com outros elementos culturais, para além dos quais estão familiarizados. Entretanto, devemos nos perguntar: afinal, o que é educação integral? Qual a sua origem? Qual seu sentido?

### **Conceito de educação integral**

A história da educação (em tempo) integral no Brasil emerge das experiências das Escolas Parque e Escola Classe de Anísio Teixeira, entre as décadas de 1950 e 1960, os Ginásios Vocacionais, coordenados por Maria Nilde Mascelani, na década de 1960, além dos Centros Integrados de Educação pública, de Darcy Ribeiro, entre as décadas de 1980 e 1990, caminhando “[...] na trilha de uma proposta de escola de dia inteiro, na perspectiva de formação humana integral e com diferença da implicação docente, em situações acolhedoras e afirmativas das classes populares [...]” (MOOL, 2014, p. 372).

Sendo assim, de acordo com a autora, o tema da educação integral volta ao cenário educacional após décadas dos Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova e dos feitos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. É retomada como campo de conhecimento a ser reconstruído e como política pública a ser implementada em toda sua complexidade.

Coelho (2009) aponta a importância de se falar sobre a educação integral, trazendo à tona a história(s) da educação integral e o desafio para uma educação brasileira mais qualificada.

Nesse sentido, é importante dizer que falar sobre a educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável (COELHO, 2009, p.93).

Dessa maneira, podemos compreender que a escola não é (e não pode ser) apenas um depósito de “gente”, pelo contrário, é a abertura para uma vivência pautada nas relações que o sujeito tem de si mesmo, e com aquilo e aqueles que tem ao seu redor.

A educação integral consiste em emancipar o ser humano, para que ele tenha uma formação humana, de maneira completa, ampliando os seus

conhecimentos, visto que o sujeito constrói a sua base educacional também quando leva a experiência vivida em sala de aula para o seu universo. Com isso, uma educação integral guia-se também pelos princípios de formação humana contidos no Programa Nacional de Direitos Humanos:

Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2012, p. 5).

Os princípios acima oferecem possibilidade de enxergar o aluno como sujeito, que precisa ser inserido no processo de ensino aprendizagem, ajudando a relacionar o conteúdo aprendido na escola com a sua realidade de vida.

Chegamos assim ao entendimento de que a educação integral não é exclusiva, mas, sim, inclusiva, completa, sendo “[...] entendida como escola de tempo completo e de formação humana integral” (MOOL, 2014, p. 379). Ao analisar a função do tempo integral, percebemos que ele permite organizar atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e aprender.

Assim, na atual conjuntura da educação brasileira, a educação integral vem trazer questões de inteira relevância para o nosso conhecimento e enriquecimento, enquanto cidadãos participantes de uma sociedade em construção.

A seguir, destacaremos como o Ensino Religioso pode contribuir para a formação humana na perspectiva da educação integral.

## **Ensino Religioso e sua contribuição para a educação integral**

A pesquisa de mestrado de Rozaine Aparecida Fontes Tomaz, intitulada *O Ensino Religioso na Educação Integral: inovação ou repetição?* foi realizada no município de Uberlândia/MG, em cinco escolas públicas. Essa pesquisa será considerada nossa fonte de análise bibliográfica, tendo em vista a escassez de trabalhos que apresentam essa temática. Dialogaremos com a autora sobre como o Ensino Religioso contribui para a formação humana na perspectiva da educação integral.

De acordo com ela, em 2007 é lançado o *Projeto Escola de Tempo Integral* no município de Uberlândia, sendo que este projeto foi estruturado pelo Governo de Minas Gerais, através da Secretaria de Estado de Educação (SEE). Segundo informações da SEE, o projeto objetivava melhorar a aprendizagem dos alunos no ensino fundamental que demandam maior atenção e também ampliar o tempo de permanência diária na escola, elevando a qualidade do ensino e dirimindo defasagens de aprendizagem. No contraturno eram oferecidas atividades que promovessem o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como atividades artísticas, culturais e esportivas.

Tomaz dialoga sobre a pedagogia da disciplina de Ensino Religioso das escolas de tempo integral em Uberlândia. Segundo os dados da autora, os alunos das escolas pesquisadas foram todos matriculados na disciplina de Ensino Religioso em horário regular, sendo “a disciplina oferecida somente uma vez por semana, uma hora/aula. As atividades são propostas de acordo com as instruções do curso de formação continuada da SRE<sup>2</sup> de Uberlândia [...]” (TOMAZ, 2012, p. 121).

Quanto à metodologia a ser utilizada, recomendava-se “[...] rodas de conversas, debates, dinâmicas, reflexões, espelhamento de perguntas, aula expositiva e lúdica [...]” (TOMAZ, 2012, p. 121). Contudo, em seu entendimento, a pedagogia do Ensino Religioso poderia ser (re)organizada de forma a inserir os conteúdos relacionados à formação do cidadão, à conscientização de regras de boa convivência e de respeito ao diferente. É neste ponto que a autora insere uma importante questão: é possível uma educação integral que exclua o *religioso*? Ela mesma responde nos seguintes termos (2012, p. 130):

A relevância do ER no espaço escolar [...] é por possuir competência e potencial para tratar dos assuntos específicos da disciplina, de forma interdisciplinar, contribuindo para a formação integral do aluno, a fim de que ele se reconheça como sujeito finito e que, diante dos dilemas da vida irá relacionar-se com ele mesmo, com os outros e caso queira, com o Transcendente. E, para que isso aconteça de forma autônoma e consciente, o aluno deverá ter sido instruído de forma imparcial a respeito das diferentes crenças e demais assuntos propostos pela disciplina.

Por esta razão, o Ensino Religioso na perspectiva da educação integral deve ser concebido como espaço e lugar de diversidade de pensamento, crença e convicções. Por isso, há necessidade de se ter um cuidado especial em sua implementação, pois o “cuidado para que não aconteça proselitismo

---

<sup>2</sup> Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SER).

mo dentro da disciplina de ER não significa abdicar da confessionalidade dos alunos [...]” (TOMAZ, 2012, p. 120).

Vemos o quanto precisamos nos colocar no lugar do outro, para vivenciarmos e compreendermos a disciplina de Ensino Religioso e a formação humana em sua dinâmica de ser integral na escola de tempo integral. Sabemos o quanto é complexo levar os professores e os estudantes a se relacionarem consigo mesmos, com o outro e o transcendente, mas estes são desafios que fazem toda a diferença para a vida em sociedade.

Reconhecer o outro como sujeito de direito é uma ruptura paradigmática no modo como organizamos a vida e nos relacionamos com os outros. A educação é fundamental na formação de gerações como bem compreendia Darcy Ribeiro (1984). Para ele, o processo de desenvolvimento do indivíduo estava atrelado à formação escolar e ao mesmo tempo cidadã.

A educação integral surge com a ideia de formar os cidadãos para atuar na sociedade de maneira emancipada. Tal questão possibilita novos olhares e os direciona para se situar no tempo e no espaço, assim como para conceber o Ensino Religioso não mais da forma antiga, confessional, mas, sim, com o desafio de reconhecer a diversidade cultural e religiosa que caracteriza a sociedade brasileira.

Levinas (2008, p. 199) desenvolveu sua ética a partir da alteridade do rosto do outro. Daí decorre a responsabilidade de um Ensino Religioso fundamentado na perspectiva da educação integral proporcionar um diálogo entre os rostos. Brandenburg (2004, p. 60), corrobora para isso:

Numa sala de aula, há uma grande diversidade, não só religiosa, mas também ética, cultural, social, de gênero. Essa diversidade se estende ao campo das opiniões e formas de pensamento. Há convergências e divergências. É o semelhante e o diferente interferindo nas relações. Ter espaço garantido para a particularidade dentro da diversidade, ter olhar para o outro dessemelhante e acolhê-lo passa a ser muito importante nesse convívio.

Este acolhimento na educação escolar é fundamental para o conviver e o conhecer. É a interação da fonte pedagógica do processo de ensino e aprendizagem: é a porta de entrada da ética da alteridade. Qual o melhor lugar para se viver esta alteridade senão no espaço escolar? Numa educação que seja integral, a troca de experiências acontece de forma a integrar todas as dimensões do sujeito.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP n° 8/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <<http://>

portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. A educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRANDENBURG, Laudi Erandi. **A interação pedagógica no ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

CECCHETTI, Elcio. **Diversidade cultural religiosa na cultura da escola**. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2008.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, n° 80, p. 83-96, abr. 2009.

FERNANDEZ, Maria Madalena S. **Afinal, o que é o ensino religioso?** Sua identidade própria em contraste à catequese. São Paulo: Paulus, 2000.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

LEVINAS, Emanuel. **Totalidade e Infinito**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n° 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Lilian Blank de; CECCHETTI, Elcio. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Ensino Religioso. In: POZZER, Adecir et al. (orgs.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio. Colonialidade do saber e formação docente: ensaios para epistemologias interculturais. In: HARDT, Lúcia Schneider; MOURA, Rosana Silva (orgs.) **Filosofias da Educação: entre devires, interrupções e aberturas – outro mundo contemplado**. Blumenau: Edifurb, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamanka, 1984.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina: implementação do ensino religioso: ensino fundamental**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 2001.

SILVA, Eliane Moura da. Religião. Diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. **Revista de Estudos da Religião**, n° 2, p. 1-14, 2004.

TOMAZ, Rozaine Aparecida Fontes. **O ensino religioso na educação integral: inovação ou repetição?** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, Universidade de Brasília – UnB, 2012.



# Saberes docentes e o Ensino Religioso não confessional: fazendo a diferença por meio de projetos

*Joelma Kersbaumer Pereira<sup>1</sup>*

## Introdução

A educação integra o processo de desenvolvimento formativo do ser humano. Não deve ser concebida de maneira estática. Ela é dinâmica e tem de se adaptar a cada novo tempo, gerando concepções, métodos e encaminhamentos diferenciados de aprendizagem dos educandos. Assim, as transformações constantes da sociedade repercutem principalmente na educação, nas escolas, na vida dos alunos e no trabalho do educador. Compete à escola construir e socializar conhecimentos, habilidades e valores necessários para a sobrevivência no mundo, que devem se caracterizar principalmente pela preocupação com as desigualdades e o destino da sociedade atual.

Na escola, os saberes docentes manifestam-se na articulação com as capacidades de receber e interpretar informações a partir do educando enquanto sujeito histórico que apreende, produz e ressignifica conhecimentos. Por isso, o ensino é constantemente desafiado às transformações sociais, o que implica uma constante contextualização dos conteúdos, das abordagens e metodologias. Neste sentido, Tardif (2002, p. 11) afirma:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas reflexões com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

No tocante ao Ensino Religioso, os saberes docentes encontram-se interligados às demais áreas do conhecimento, passando por um processo de reconstrução. Por esta razão, reconhecemos que é uma área um tanto

---

<sup>1</sup> Egressa do curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (PARFOR) pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Licenciada em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora de História, Ensino Religioso na Rede Estadual de Santa Catarina. E-mail: joelmakp@yahoo.com.br

emblemática ainda, mas que vem ocupando espaços em inúmeras discussões no tocante à formação docente e a sua respectiva implementação na escola pública, conforme prevê o Art. 210 da Constituição Federal.

Assim sendo, o profissional que atua com o componente Ensino Religioso precisa estar aberto à construção de novos saberes e ressignificá-los, pois a concepção presente no artigo 33 da LDB nº 9.394/1996, alterado pela Lei nº 9.475/1997, instaura uma ruptura com as perspectivas confessionais das legislações anteriores.

Na atualidade, o Ensino Religioso é uma área do conhecimento e componente curricular de mesma denominação. Por este motivo, requer dos educadores um tratamento pedagógico adequado à sua especificidade, pois aborda o conhecimento religioso produzido e experimentado nas diversas culturas e tradições religiosas ao longo da história da humanidade. Seus objetivos versam sobre a necessidade de compreender as diversas linguagens que expressam a dimensão religiosa do ser humano, a relação destes com as divindades, reconhecendo e valorizando o pluralismo religioso e a diversidade cultural, buscando construir uma cultura de paz, diálogo, reverência e solidariedade. Com isso, o Ensino Religioso contribui na busca de respostas norteadoras de sentido para a vida, visando superar a finitude humana, contribuindo assim para a construção de um projeto de vida.

Nesta perspectiva, o processo ensino-aprendizagem precisa ser significativo para assegurar o direito de o educando aprender e se desenvolver enquanto pessoa. Por isso, o trabalho a partir do desenvolvimento de projetos de aprendizagem pode qualificar os processos, exigindo dos educadores saberes específicos.

Neste sentido, o planejamento docente é de suma importância, pois o educador passa a ter em mãos todos os passos que deverá seguir. Certamente é um planejamento trabalhoso, que necessita de muita pesquisa, leitura e organização, mas, com o seu desenvolvimento, se observarão maiores resultados, já que as aulas tornar-se-ão mais prazerosas, com educandos motivados para tal estudo.

Sendo assim, o educador conseguirá recuperar o sentido da atividade pedagógica, na qual o educando estabelece relações com os problemas cotidianos que, especificamente no Ensino Religioso, estão imbricados à problemática do reconhecimento das diferentes identidades religiosas e não religiosas presentes no cotidiano escolar e na sociedade.

## Ensino Religioso nos anos finais do ensino fundamental

A sala de aula é o espaço e o lugar onde educadores e educandos se encontram para tratar dos saberes escolares. Ensinar exige uma postura de humildade e acolhimento à realidade escolar. Ninguém é dono da verdade, para tanto é necessário manter um diálogo horizontal, respeitando a história e a cultura de cada educando. Freire nos recorda de que “não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

A construção dos saberes na sala de aula se dá a partir da interação entre os educandos e o conhecimento apresentado pelo educador. Porém, cada educando a seu tempo desenvolve seu conhecimento. Por isso o educador de hoje deve estar em constante preparação no intuito de ampliar o conjunto de conhecimentos, a fim de planejar e organizar sua prática docente fundamentado nas diretrizes curriculares. A maneira como o educador trata os saberes docentes permite ao educando estabelecer relações com o conhecimento e assim fazer reflexões e inter-relações, pois, ensinar é muito mais que transmissão de saberes. É colaborar para que educadores e educandos transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É contribuir com o educando na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão e comunicação que lhe permita encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadão.

Por isso, ensinar e aprender não são tarefas fáceis. Um desses desafios é fazer com que a escola cumpra a sua função de promover o desenvolvimento da aprendizagem e garantir a permanência dos educandos. Isso requer que a escola faça realmente a diferença. É necessária, além de uma gestão participativa, a integração entre os componentes curriculares, a articulação entre comunidade e escola, e profissionais com saberes que garantam a construção do conhecimento.

O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2002, p. 13).

O ensino-aprendizagem ocorre com sucesso quando as concepções de ensino e as práticas realizadas pelos educadores são diferenciadas. Isso significa que aprender não é estar em atitude contemplativa, mas sim, envolvido na interpretação e na produção de conhecimento, pois educadores

e educandos estão em constante processo de ensinar e aprender. Por isso, o educador precisa conhecer seus educandos, estabelecer metas a serem alcançadas e traçar caminhos para a aprendizagem dos conteúdos.

Sendo a escola um espaço de construção de conhecimento e saberes, a proposta do Ensino Religioso como área do conhecimento visa garantir ao cidadão o acesso ao conhecimento religioso, entendido como a dimensão do ser humano e sua realidade, e complementado com os demais conhecimentos da existência humana em sua cultura e religiosidade. Permite conhecer e conviver com diferentes linguagens religiosas e não religiosas, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes manifestações culturais. Esta concepção de Ensino Religioso privilegia uma educação plena e de qualidade, oferecendo ao educando o conhecimento do fenômeno religioso de modo a auxiliar o ser humano na tomada de decisões.

O fenômeno religioso manifesta-se nas diferentes culturas e tradições religiosas e chega até a escola enquanto saber acumulado por meio dos textos sagrados orais e escritos, das teologias, dos ritos e do *ethos*, fundamentos das tradições religiosas. Os objetivos do Ensino Religioso levam o educando a uma interpretação de que ele é um ser humano dotado de sabedoria e aberto a novos conhecimentos. Porém, para abordar os temas de Ensino Religioso, o profissional deve qualificar-se e, para facilitar seu trabalho, elaborar atividades de aprendizagem em que sua função seja de mediador do processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, no decorrer da História do Brasil, o Ensino Religioso nem sempre assim se estruturou. Passou por momentos confessionais, catequéticos e proselitistas para fazer seguidores, tendo como enfoque somente uma verdade. Há pouco tempo transformou-se numa disciplina que buscava tornar as pessoas mais religiosas, tendo como enfoque o ensino de gestos concretos, vivências de valores e de atitudes positivas de vida. A pesquisadora Anísia de Paulo Figueiredo, afirma:

Concepções metodológicas reveladas na organização e prática do Ensino Religioso, tomam nova roupagem quando se busca a configuração, hoje, de uma área do conhecimento que sequer recebia, até os anos 90, um tratamento adequado como disciplina integrante de um currículo escolar. Durante longo período, foi bloqueado por um discurso em tom muito mais eclesial do que escolar, principalmente em se tratando da rede oficial de ensino (FIGUEIREDO, 2008, p. 34).

Com a Lei nº 9.475/1997, o Ensino Religioso é concebido como componente curricular que, mesmo sendo de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, sendo ministrado nos horários normais das escolas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade religiosa do Brasil, sem proselitismo.

## O desenvolvimento da aprendizagem por meio de projetos

O Ensino Religioso não confessional respeita as diferenças e alinha-se no conjunto de saberes capazes de proporcionar uma vivência de ressignificação da vida e da cidadania, tanto para os educandos quanto para o universo escolar.

Os objetivos do Ensino Religioso visam compreender as diversas formas utilizadas pelos povos para expressar a sua relação com suas divindades; perceber e valorizar o pluralismo religioso e a diversidade cultural, buscando construir uma cultura de paz, diálogo, reverência e solidariedade.

De acordo com os PCNER, os conteúdos podem ser organizados em blocos, como: alteridade (relações do Eu e o Outro), símbolos religiosos, divindades, textos sagrados, rituais sagrados, mitos sagrados, espiritualidade, valores éticos, limites, verdades de fé, vida além da morte, religiões ou tradições religiosas e outros que compõem o campo dos conhecimentos religiosos (FONAPER, 2009).

O Ensino Religioso deve ser concebido em seu dinamismo, e de maneira integral, de forma que focalize o fenômeno religioso em suas diferentes linguagens, identificando as transformações e acontecimentos mundiais, que também provocam alterações locais.

Compreender o fenômeno religioso no contexto do Ensino Religioso requer, entre outros pontos, o uso de exercícios de análise da constância, das construções e da permeabilidade de determinados valores ou credos ao longo dos tempos; a utilização de documentos primários e de leituras interculturais desses documentos; responsabilidade e compromisso éticos além da técnica, a fim de evitar qualquer tipo de classificação histórica ou sociológica proselitista (OLIVEIRA, 2007, p. 104).

Os saberes docentes do Ensino Religioso proporcionam ao educando o conhecimento da formação das ideias de divindades na evolução da estrutura religiosa, reconhecendo os princípios orientadores e referenciais para a vida, bem como as ideologias religiosas que perpassam as redações dos textos sagrados, suas crenças, doutrinas, a alteridade, as respostas para a vida além morte e os diferentes métodos e normas que conduzem ao compromisso com a sociedade.

A educação lida com o futuro, relendo o passado e significando o presente. Precisamos compreender as necessidades do educando e privilegiá-las com inovações. Isso acontece quando há uma ação coletiva no processo educacional, pois os educadores almejam um processo participativo, com conteúdos significativos e de acordo com a realidade dos educandos. Para o conhecimento do fenômeno religioso, pretendido no Ensino Religio-

so, o diálogo é a possibilidade de encontro e confronto entre os conhecimentos, transformando a convivência do educando na própria escola, na vida, construindo os saberes cognitivos adquiridos em sala de aula.

Para que ocorra a mudança da prática pedagógica nas escolas e no Ensino Religioso, é imprescindível a elaboração de um planejamento, pois “só ensina bem quem sabe aonde quer levar os alunos e se prepara para chegar lá” (SILVA, 1999, p. 10). É neste contexto que o educador precisa pensar quais objetivos pretende alcançar e como quer alcançá-los, ou seja, qual a metodologia a ser utilizada.

Preparar uma aula significa ter em mente o que será feito em sala de aula, e para isso é necessário conhecer bem de perto a realidade dos educandos. É preciso definir o que é preciso ensinar, como ensinar e fundamentalmente, para que ensinar determinado conhecimento. Tudo isso dá trabalho, mas, o bom educador evita tornar suas aulas monólogas e monótonas. Só conseguirá mudá-las quando planejá-las melhor.

De forma comparativa, podemos afirmar que a sala de aula não deve ser um palco onde se apresentam monólogos, e, sim, um palco onde todos os espectadores são coadjuvantes da mesma peça teatral. Assim, o educador que prepara um projeto de trabalho deve ser “um educador crítico que assume uma atitude de re/construção curricular e constrói outra relação professor/aluno que permite o trabalho, uma reflexão conjunta, na qual os alunos são orientados na busca de respostas às suas inquietações” (FONSECA, 1997). Por isso, defendemos que o uso de projetos de trabalho possibilita ao educando novas possibilidades de aprendizagem.

É necessária uma boa preparação para que o seu desenvolvimento gere aprendizagem de forma participativa, democrática e emancipadora. Para Fernando Hernández (1998, p. 27), “os projetos de trabalho não são uma metodologia, mas uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos educandos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade”. Portanto, não se deve submeter o uso de projetos como uma forma de solucionar todos os problemas escolares, mas este pode ser um novo palco para permitir ao educador se aproximar da realidade do educando, possibilitando a reorganização dos currículos de forma contextualizada.

Além desses benefícios, o uso de projetos de trabalho favorece ao educador uma preparação mais detalhada dos conteúdos que pretende ensinar e garante uma antecipação dos passos que deve seguir para atingir seus objetivos. Ensinar requer um diálogo permanente com os diferentes níveis e espaços provenientes de diversas fontes, diversos saberes, por isso, ao se pensar em elaborar um projeto de trabalho, é necessário ter uma pro-

blematização, os conteúdos que se pretende desenvolver, os objetivos, as metodologias e o tipo de avaliação.

Na visão de Hernández (1998, p. 29), todos os educadores devem

[...] contribuir com a Escola para a formação de um sentido da cidadania que favoreça o diálogo crítico, para saber de onde procedem às visões do mundo que nos são oferecidas naquilo que estudamos e os valores e grupos que são legitimados e/ou excluídos nessas informações e visões do mundo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 29).

Isso significa que o educador deve ser um articulador da aprendizagem, oferecendo ao educando possibilidades de compreensão do universo no qual está inserido. O educador deve ser um agente que desperta em seus educandos o gosto pela curiosidade, imaginação e investigação.

Os projetos de trabalho permitem a aprendizagem por meio da participação ativa dos educandos, vivenciando situações-problema, refletindo sobre elas e tomando atitudes diante dos fatos. Ao educador compete resgatar as experiências dos educandos, auxiliá-los na identificação de problemas e reflexões sobre eles e na concretização dessas reflexões e ações.

Para que o educando possa se situar como sujeito neste processo, ele precisa se perceber como sujeito da construção do conhecimento, e, para isso, é preciso que educandos e educadores trabalhem em conjunto, que construam o saber de uma forma que o educador passe a ser o mediador deste processo.

Esta é a principal inovação da pedagogia de projetos: aprender fazendo pesquisa, aprender construindo o conhecimento de forma ativa e participativa. Assim, o educando não é visto como passivo no processo, e, sim, como elemento ativo. Fazer o ensino através de projetos de pesquisa implica construir e não apenas repassar/transmitir conhecimentos.

Juntos, educadores e educandos, elegem um tema que diz respeito à sua realidade, transformando esse tema em um problema e o debatem enquanto tal. Com o tema e o problema definidos, surge a necessidade de elaborar um projeto, prevendo uma metodologia que garanta a aprendizagem dos educandos.

Pergunta-se, então: como elaborar um projeto de trabalho para o Ensino Religioso? Diante dos estudos e experiências desenvolvidas, sugerimos alguns passos para sua elaboração e desenvolvimento:

**a) Definição de uma temática:** o primeiro passo é definir um tema, o qual deve ser significativo para o cotidiano dos educandos, no âmbito da sociedade, e ao mesmo tempo deve despertar o interesse. Precisa, ao mesmo tempo, possibilitar o desenvolvimento de conceitos e viabilizar a sua efetiva relação com a área de conhecimento do Ensino Religioso.

**b) Justificativa:** é necessário ter claro quais as razões que motivam a realização deste trabalho. Na justificativa deve-se explicar os motivos que levarão o educador e o educando a se debruçarem sobre este tema e problema, e quão relevante é estudá-lo para melhor compreender o contexto e o tempo presente.

**c) Problematização:** a problematização é o momento de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos precisam-se dominar.

**d) Definição dos objetivos:** nesta parte define-se o que se quer atingir na execução do projeto. Deixa-se claro para quê realizar e o que se pretende. É o fio condutor que perpassará todo o processo de planejamento e desenvolvimento do projeto.

**e) Conceitos referenciais:** torna-se necessário elencar quais os conceitos centrais que estão vinculados ao tema que se pretende ensinar, pois não se pode fugir do currículo a ser compreendido.

**f) Fontes:** para a realização do projeto é preciso ter claro onde estão as informações necessárias e como extraí-las. Para tanto, deve-se elencar quais são as fontes que se têm disponíveis e que tipo de informações se pode obter de cada uma delas.

**g) Metodologia:** para desenvolver o projeto, é necessário definir com clareza cada passo a ser seguido. Obviamente que deverá estar aberto a possíveis ajustes que surgirão no decorrer do processo, pois as leituras e interpretações dos estudantes poderão provocar alterações, que geraram aprendizagem também.

**h) Recursos materiais e humanos:** neste momento deve-se relacionar quais os recursos necessários de que se deve dispor para a realização do projeto.

**i) Cronograma:** aqui indica-se o tempo necessário para a realização de cada atividade.

**j) Avaliação:** neste momento, o educador deve esclarecer como irá avaliar o grau de aprendizagem dos educandos, sem esquecer que a avaliação é contínua e deve explorar as diferentes potencialidades dos estudantes.

Destacamos que a avaliação é uma questão de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, pois é através dela que o educador pode se autoavaliar e avaliar o rendimento de seus educandos, quando estes tomam consciência de seu desenvolvimento.

Várias são as formas de avaliar, mas não se pode esquecer que ela é diagnóstica, cumulativa e processual, pois é através do desenvolvimento do processo que o educando constrói seu conhecimento. É preciso prever momentos em que os estudantes tenham a oportunidade de decidir, opinar, de-



bater e autoavaliarem-se. Daí a importância fundamental da participação no processo de desenvolvimento do projeto de trabalho desde o seu início.

A escolha dos temas deve partir do interesse dos educandos, mas também é preciso incorporar os conteúdos específicos para o processo de formação. Por isso, esses conteúdos devem ser incorporados aos projetos, possibilitando uma aprendizagem que dê significados. Desta forma, o processo de avaliação deixará de ser uma “tortura” tanto para educandos quanto para os educadores, sem contar que a motivação da turma será ainda maior porque estará vivenciando a construção, não ficando restrita a uma aprendizagem abstrata.

No que tange ao Ensino Religioso, o objetivo da avaliação será o de desenvolver o diálogo entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, oferecendo oportunidades ao educando para que cresça através de relatos diversos, trocas de depoimentos e/ou pesquisas, comparação de percepções diferenciadas para um mesmo dado social, numa constante elaboração e reelaboração de conhecimentos (SANTA CATARINA, 2001). O próprio educador que avalia uma aula desta maneira passa a ser mais valorizado pelos educandos, porque é visto com um olhar diferente, com os olhos de avaliadores, e, à medida que o projeto se desenvolve, aprimora o desempenho de seus educandos. Assim, a avaliação passa a ter a finalidade de fornecer informações que permitem a melhoria na qualidade do ensino, pois, sendo cumulativa e processual, possibilita as mudanças e os melhoramentos durante o desenvolvimento do projeto de trabalho.

### **Considerações finais**

O compromisso dos educadores em mudar a prática pedagógica torna-se o passo mais importante no processo ensino-aprendizagem, que deve estar aliado à força de vontade para procurar alternativas para a ação docente. Essa postura de mudança concretiza-se com um ensino que valorize a construção do conhecimento conjunto entre educador e educando. Desta forma, é necessário valorizar a pesquisa, o aprender a aprender tanto de educadores quanto de educandos. Assim, o educador deve ver os educandos como seres livres para pensar e realizar seus feitos, e encontrar prazer na busca do conhecimento para tornar o ensino inovador.

Ao trabalhar com projetos, pode-se perceber a crescente curiosidade dos educandos no desenvolvimento das aulas, pois sentem-se ativos no processo de ensino-aprendizagem. Ao desenvolver um projeto, um educando no momento da avaliação respondeu: “estudar desta forma (com projetos de trabalho), a gente aprende bem mais, é mais divertido, porque somos

nós que buscamos o conhecimento”. Como se pode perceber, até os educandos se interessam mais pelo conteúdo, pois se sentem atraídos pela curiosidade, e as aulas, que antes eram cansativas, chatas e tediosas, tornam-se mais interessantes e participativas.

O educando que estuda com projetos de trabalho conseguirá analisar o conhecimento adquirido e aplicá-lo em sua vida. Para tornar esse conhecimento significativo, o trabalho deve ser conciso e coerente com a sua realidade, pois “só fica o que significa” (BOSI, 1987, p. 17), e o educando aplicará no seu dia a dia aquilo que para ele foi significativo.

Os novos tempos apontam para a necessidade de uma educação escolar integradora, voltada para a diversidade, sendo que o Ensino Religioso objetiva o fortalecimento das relações entre pessoas de diferentes crenças religiosas e não religiosas. O cultivo da fé é entendido como tarefa das igrejas e não das escolas. Portanto, o que se pretende com o Ensino Religioso é promover o diálogo inter-religioso e intercultural tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso presente nas diferentes culturas e tradições.

A construção de um plano de ensino deve contribuir para a ruptura de conteúdos e práticas pedagógicas fundadas em abordagens catequéticas na escola. Se o princípio adotado deve ser o diálogo inter-religioso e intercultural, a escola será um espaço de socialização de conhecimentos das diferentes culturas e tradições religiosas. Neste sentido, concordamos com Pozzer (2007, p. 247):

[...] aula de Ensino Religioso tem de ter uma linguagem própria, que é neutra em relação às Tradições Religiosas. Utiliza a religiosidade do educando para despertar interesse e temas instigantes e questionadores na construção do conhecimento, comuns a todas as Tradições Religiosas. É imprescindível desenvolver uma atitude de escuta e de respeito em todas as pessoas envolvidas no processo em relação ao outro.

O Ensino Religioso a ser tratado nas escolas públicas não é “aula de religião”, muito menos catequese. Por isso se espera que o educador para atuar neste componente tenha consciência da multiculturalidade e da interculturalidade, que seja consciente de que se trabalha com um conjunto de múltiplas e diversas culturas, e ainda que tenha alteridade, isto é, este profissional precisa respeitar o posicionamento religioso dos educandos, sem fazer proselitismo. Finalmente, esse profissional precisa ter conhecimento das linguagens humanas que se manifestam nos fenômenos religiosos e a capacidade de dialogar com as diversas áreas dos saberes docentes.

## Referências

- BRASIL. **Lei 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 de setembro de 1997.
- BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo. EDUSP, 1987.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. O método científico na educação religiosa como área do conhecimento. In: OLIVEIRA, Lilian Blanck de; RISKE-KOCH, Simone; WICKERT, Tarcício (org.). **Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil**: tempos, espaços e lugares. Blumenau: Edifurb, 2008.
- FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar História através de Projetos de Pesquisa. **Presença Pedagógica**, v. 3, nº 18, nov./dez. 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996
- FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.
- HERNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho** – O conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.
- JUNQUEIRA, S. R. A.; MENEGHETTI, R. G. K.; WASCHOWICZ, L. A. O. **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, Lilian Blanck de et al. **Ensino Religioso**: no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2007.
- POZZER, Adecir. Alteridade e a religiosidade do aluno na aula de Ensino Religioso. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck (orgs.). **Terra e Alteridade**: pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso. São Leopoldo: Oikos/Nova Harmonia, 2007.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**– Implementação do Ensino Religioso. Ensino Fundamental. Florianópolis. 2001.
- SILVA, Adriana Vera. Planejar o caminho para a boa aula. **Revista Nova Escola**, ano XIV, nº 126, out. 1999.
- SILVA, Vera Lúcia de Souza. **Estudo do vivo**: saber, ser e viver em sala de aula. Blumenau: Nova Letra, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

# Ensino Religioso não confessional: caminhos para valorização das diferenças<sup>1</sup>

Josiane Crusaro Simoni<sup>2</sup>

## Rememorando um conto

A mãe pata tinha escolhido um lugar ideal para fazer seu ninho: um cantinho bem protegido, no meio da folhagem, perto do rio que contornava o velho castelo. Mais adiante se estendiam o bosque e um lindo jardim florido. Naquele lugar sossegado, a pata agora aquecia pacientemente seus ovos. Por fim, após a longa espera, os ovos se abriram um após o outro, e das cascas rompidas surgiram, engraçadinhos e miúdos, os patinhos amarelos que, imediatamente, saltaram do ninho. Porém um dos ovos ainda não se abriu; era um ovo grande, e a pata pensou que não o chocara o suficiente. Impaciente, deu umas bicadas no ovão e ele começou a se romper. No entanto, em vez de um patinho amarelinho saiu uma ave cinzenta e desajeitada. Nem parecia um patinho. Para ter certeza de que o recém-nascido era um patinho, e não outra ave, a mãe-pata foi com ele até o rio e o obrigou a mergulhar junto com os outros. Quando viu que ele nadava com naturalidade e satisfação, suspirou aliviada. Era só um patinho muito, muito feio (Hans Christian Andersen).

Um conto infantil é um adequado recurso para despertar nas pessoas a imaginação, a descoberta, a ficção, o encantamento, a admiração e a fascinação. Por intermédio de narrativas infantis, nos territórios escolares, inicia-se um conteúdo, uma problemática ou atividade de aprendizagem em que se possibilitam, entre professores e estudantes, que ambos interajam e dialoguem entre si.

O registro inicial da história *O patinho feio* nos remete a lembranças de muitos acontecimentos, tanto cotidianos quanto escolares. Porém, nosso interesse não consiste em discorrer sobre esse recurso didático-pedagógico, e, sim, acerca da mensagem da narrativa, que apresenta uma figura cen-

---

<sup>1</sup> Este artigo foi originalmente publicado na Revista *Conversatio*, v. 2, n. 4, jul./dez. 2017, e encontra-se disponível em: <<http://www.revistaconversatio.com/edicao/06/artigo26.pdf>>.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Bolsista pela CAPES. Egressa do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (Unochapecó) e História (UNOESC). Professora efetiva da rede estadual de Santa Catarina (SED/SC). Membro do Grupo de Pesquisa Desigualdades sociais, diversidades socioculturais e práticas educativas. Contato: [josicrusaro@unochapeco.edu.br](mailto:josicrusaro@unochapeco.edu.br).

tral: o patinho que, integrante do reino animal, era na verdade um cisne. O personagem que é discriminado por ser diferente sente-se oprimido, ignorado e menosprezado por não ser igual aos demais membros de sua família.

Histórias como essa manifestam o imaginário coletivo de sociedades que apresentam dificuldades de se relacionarem com as diferenças culturais, geopolíticas, econômicas, religiosas e sociais. O conto, que remete ao século XIX, é uma breve demonstração de que o patinho não era feio, mas diferente, e isso causava espanto nos demais que não estavam propensos ao diálogo e ao reconhecimento da sua singularidade.

A partir disso, imaginemos um ambiente escolar onde se encontram todas as variedades possíveis de identidades e onde, perante práticas homogeneizadoras, se classificam os estudantes de acordo com a idade, cultura, atitudes, valores e saberes. A aprovação, por exemplo, ao final de cada etapa, na lógica do sistema escolarizado, é compreendida como uma espécie de “prêmio” aos que se encaixaram no “padrão” estabelecido.

Por vez, a reprovação é uma das maneiras encontradas para diferenciar, rotular e separar os estudantes que não atingem índices pré-estabelecidos e quantitativos de acordo com níveis e bagagens intelectuais. Assim, formam-se identidades e diferenças, conceitos, teorias e representações dos estudantes, ignorando-se, muitas vezes, as singularidades e os tempos próprios de aprendizagem, bem como as condições socioeconômicas, familiares e sociais.

Superar o modelo tradicional e ainda vigente de escolarização constitui um dos maiores desafios da atualidade: transformar a escola em território de encontro, acolhida, interações, aprendizagem e valorização das identidades, onde os estudantes, mais que sujeitos passivos, sejam protagonistas na construção de saberes e conhecimentos necessários à sua leitura e intervenção na realidade.

Partimos do princípio de que os ambientes escolares, além de possuírem a incumbência de promover a apropriação de saberes, precisam possibilitar ações e práticas que sensibilizem para o reconhecimento dos diferentes e que, por intermédio do diálogo, eduquem para o estabelecimento de relações de convivência com as semelhanças e as diferenças.

Nesta perspectiva, Silva (2007) entende que a escola é uma instituição social que contribui para o conhecimento e a construção de práticas alteritárias e respeitadas perante as diferenças culturais. Nesta tarefa, as diversas áreas do conhecimento que integram o currículo escolar, em especial o Ensino Religioso, podem e devem contribuir na promoção de saberes e atitudes que valorizem as alteridades.

Caso contrário, o conto do Patinho feio continuará perpetuando-se nos inúmeros conflitos e desencontros motivados pelas diferenças que se

fazem visíveis no cotidiano escolar quando se ignoram as potencialidades e limitações dos estudantes. Infelizmente, as escolas muitas vezes não conseguem atingir este objetivo, e inúmeras crianças, adolescentes e jovens, assim como o personagem, saem dos portões escolares e procuram outros caminhos onde possam sentir-se valorizados e acolhidos.

### **Retratos da crueldade: ignorar o outro porque ele é diferente**

Em nosso planeta, nada é estático e fixo. Todos os seres vivos transformam-se, evoluem e desenvolvem-se de maneira particular, a partir das condições materiais de cada tempo histórico. A diversidade, portanto, é característica marcante do cosmo, como bem dizem Cecchetti, Oliveira e Hardt (2013, p. 215):

A Terra é um superorganismo que em seu seio abriga um número ilimitado de formas de vida, que em interdependência e dinamicidade desenvolvem características peculiares e próprias em cada contexto. A Terra providencia condições essenciais ao desenvolvimento da vida, da qual a humanidade é parte do universo em evolução.

Na espécie humana, cada etnia ou grupo cultural elaborou sua cosmovisão de vida, de mundo e de bem, com seus respectivos sistemas de valores, crenças e princípios, que orientam o desenvolvimento das distintas esferas sociais, tais como a política, economia, educação, saúde e religião.

Porém, a história da humanidade é marcada por desencontros, discórdias, dominações e imposições de uns sobre outros motivados por perspectivas etnocêntricas, exclusivistas e intolerantes. Inquisição, guerras, genocídios, conflitos, holocausto e perseguições são algumas das formas de afrontamento, desrespeito e negação dos diferentes e das diferenças.

Muitos sujeitos, de distintos contextos socioculturais, tiveram seus direitos fundamentais negados e, não suportando a dor da indiferença, viram-se obrigados a negar suas identidades, a refugiarem-se em outros territórios, ou a guardarem para si mesmos suas cosmovisões e crenças.

No Brasil, um dos maiores genocídios recentes resultou na morte de mais de 60 mil pessoas durante o século XX no Hospital Colônia de Barbacena, em Minas Gerais, destino não apenas das pessoas com deficiência, mas de qualquer um considerado um desafeto da sociedade. Sem diagnóstico ou doença, pessoas foram conduzidas ao hospital e ali pereceram sem as condições mínimas de saúde, dignidade e bem-estar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pela ONU após a Segunda Guerra Mundial assegurou os princípios fundamentais da dignidade humana, em suas diferentes dimensões. Mas, apesar dis-

so, muitas pessoas ainda se encontram submetidas a preconceitos, intolerância, violência e discriminações de várias ordens.

Para Barreto e Baez (2007, p. 17), “[...] os direitos humanos são ideais que decorrem das exigências que se consideram importantes para o desenvolvimento da vida humana”. Nesse contexto, reiteramos que a consolidação da Declaração Universal dos Direitos Humanos é crucial para que se possa garantir uma vida digna a cada sujeito.

A declaração suscitou novos debates para o enfrentamento das violências cometidas ao diferente, propondo o entendimento e o respeito a todos os sujeitos, firmada por princípios de dignidade e igualdade. Cada artigo propôs reafirmar inúmeros direitos, dentre eles o direito à liberdade religiosa, que inclui a escolha de adotar e seguir ou não uma religião e manifestá-la em público ou particular.

Portanto, aprender a conviver pacificamente, respeitando as diferentes opiniões, ideologias, saberes, concepções e modos de vida é um desafio que nos cabe. Conforme ressalta Sidekum (2010, p. 41), “o ser humano não se encontra só na existência. Está em relação com o outro. Essa relação é recíproca e é constante na vida do homem”. Um necessita do outro para viver, se relacionar, evoluir, desenvolver-se e aprender, pois não podemos cometer os mesmos erros das gerações passadas; é vital pensarmos ações e estratégias que valorizem, reconheçam e primem pela coexistência.

### **Ensino Religioso não confessional: caminhos para valorização das diferenças**

A história do Ensino Religioso é caracterizada por inúmeras disputas, alianças e conflitos, que deram origem a diferentes formulações legais e pedagógicas. Outrora, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 4.024/61, o Ensino Religioso foi apresentado como confessional, centrado em uma única verdade, com princípios de catequização e conversão.

Com a segunda LDBEN nº 5.692/71, o Ensino Religioso permaneceu com caráter confessional e, enquanto componente, visava tornar as pessoas mais religiosas por intermédio do ensino de valores humanos e princípios cristãos, com expressiva conotação pastoral (FONAPER, 2000, Caderno temático nº 1). A disciplina assim foi concebida como aula de Educação Religiosa, novamente dando ênfase a tradição cristã católica.

Reconhecendo a rica diversidade cultural, expressa por um mosaico de inúmeras tradições religiosas e filosofias de vida, bem como das pessoas

que optavam em não ter religião, a década de 1990 foi de significativas transformações no campo educacional brasileiro. A alteração do artigo 33 da terceira LDBEN de nº 9.394/96, por meio da Lei nº 9.475/97, reconheceu a diversidade cultural religiosa e vedou quaisquer práticas ou formas de proselitismo (BRASIL, 1997).

Um novo rosto foi concebido ao componente Ensino Religioso. A partir desse momento, no dizer de Simoni e Pozzer (2015, p. 303), possibilitou-se aos estudantes “[...] um Ensino Religioso fundado em outros pressupostos epistemológicos e pedagógicos, não mais exclusivamente teológicos, mas antropológicos, sociológicos, fenomenológicos e históricos”, primando pelo conhecimento e respeito a toda e qualquer manifestação religiosa ou não.

Sobre essa perspectiva e finalidade do Ensino Religioso nos ambientes escolares, Bortoleto e Meneghetti (2010, p. 69) descrevem:

O ER é [...] uma área do conhecimento com epistemologia própria, está alocado dentro de uma grande área chamada Ciências da Religião, é reconhecido pelo Sistema Nacional de Educação, possui legislação federal específica e ocupa lugar importante como componente curricular ao lado de outros nove que compõe o currículo do Ensino Fundamental.

A configuração expressa na legislação em vigor é um grande avanço, pois nos ambientes escolares, nas aulas de Ensino Religioso, se elaboram/tecem saberes em coletivo em que todos os sujeitos têm participação, atuando como protagonistas, expressando suas cosmovisões, conhecendo as diferentes crenças religiosas e filosóficas, além dos que optaram em não ter religião, primando pela efetivação dos direitos humanos e da liberdade em manifestar ou não suas escolhas.

Para Elcio Cecchetti et al. (2013, p. 21), “a diversidade cultural necessita ser reconhecida, valorizada e compreendida como um patrimônio da humanidade, mesmo quando exige esforços para a convivência entre povos e culturas diferentes”. Eis que esse desafio integra os ambientes escolares, pois, por intermédio de uma educação pautada no conhecimento, coexistência e respeito às diferenças, poderemos construir outras formas de relacionamento com os diferentes.

No entendimento de Pozzer e Wickert (2015, p. 93), “a escola é a efetividade [...] das diversidades, onde distintas pessoas com diferentes identidades biológicas e culturais, crenças, sonhos e projetos constroem e são construídas cotidianamente”. Quando os ambientes escolares utilizam da homogeneização nas suas práticas, negam-se as diversidades, pois as heterogeneidades são substituídas por um modelo que fere a valorização da singularidade do sujeito.



É preciso refletir novos caminhos que primem pela diferença. Nesse viés, Cecchetti (2014, p. 63) reitera:

Necessitamos de outra cultura escolar, de base intercultural, que considere a pluralidade de culturas e a complexidade das relações humanas. Que conceda voz e vez a todos os excluídos pelos padrões e exigências da cultura escolar vigente, impulsionando um profundo redimensionamento dos processos educativos.

Portanto, são necessários ambientes escolares que acolham, ensinem a conviver e respeitar as amplas diferenças que nos constituem, pois vislumbramos um crescente número de sujeitos que apresentam crises identitárias e sociais, que negam suas escolhas e maneiras de ser pelo preconceito, pela discriminação e pela violação de seus direitos.

Essa perspectiva que reafirma o direito da diferença e da igualdade perante os demais indivíduos já integra e compõe o Ensino Religioso não confessional, pois constroem-se aprendizados que favorecem o entendimento, o conhecimento e o respeito das diferenças culturais, de caráter religioso ou não, visto que somente no contato, nas interações e no convívio com os demais sujeitos pode-se aprender, socializar, escutar, interagir e evoluir.

### **Atividades desenvolvidas nas aulas de Ensino Religioso**

Objetivando demonstrar a significância do componente Ensino Religioso de caráter não confessional nos ambientes escolares da rede pública de ensino, socializaremos experiências pedagógicas que têm ocorrido, de maneira significativa, na Escola de Educação Básica Romildo Czepanhik, situada na cidade de Xanxerê no estado catarinense. Ressaltamos que os conhecimentos produzidos são divulgados nos ambientes escolares, além de serem difundidos nos sítios eletrônicos do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER, 2000), dos *blogs* da escola e professores, nas redes sociais e, também, nos eventos regionais, estaduais, nacionais e internacionais que o FONAPER coordena, apoia ou do que participa.

Acreditando que cada um(a), independente de sua bagagem cultural e intelectual, é capaz de construir/elaborar/tecer saberes, afirmamos que os ambientes escolares se tornam territórios propícios para essa prática, onde, pautado numa perspectiva sócio-interacionista em que se privilegiam as mediações entre professores e estudantes, o conhecimento não se torna algo pronto ou acabado, mas, sim, produzido ou elaborado por todos(as).

Nosso relato é parte integrante das atividades de aprendizagem desenvolvidas com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental que têm uma aula semanal de Ensino Religioso. Os estudantes não têm livro didáti-

co ou apostila específica da disciplina, e as aulas têm duração de quarenta minutos e são ministradas por um profissional habilitado.

Destacamos a rica diversidade que integra a turma, tendo em vista que os estudantes, com faixa etária entre 13 a 15 anos, provenientes de diversos bairros e comunidades interioranas, integrantes de tradições filosóficas e religiosas presentes nesta cidade, apresentam amplas opiniões, ideologias, informações, pensamentos e saberes produzidos no desenvolver do ano letivo.

Inicialmente, nos primeiros encontros do tema em estudo intitulado *Vida e Morte nas crenças religiosas e filosóficas*, propusemos identificar os saberes que os estudantes possuíam sobre os termos Religião, Ensino Religioso, Filosofias de Vida, Fenômeno Religioso, Divindade(s), Culturas, Ser humano, Pluralidade, dentre outros conceitos que abarcam os conteúdos do componente. Nesse sentido, utilizamos o dicionário de língua portuguesa para estudo, registro (no caderno de Ensino Religioso) e socializações sobre a significação de cada palavra.

As primeiras aulas foram desenvolvidas no estudo, na pesquisa e nas interações sobre os termos, primeiramente porque não há uma única verdade sob o ponto de vista das religiões e filosofias, mas, sim, diferentes opiniões que devem ser aprendidas e, posteriormente, no objetivo de que o respeito fosse se constituindo enquanto elemento integrante no processo de aprendizagem, visto que existem amplas respostas para um tema.

No encontro seguinte, para apresentação da temática *Vida e Morte nas crenças religiosas e filosóficas*, novamente coletamos informações sobre os saberes que os estudantes já possuíam sobre os conceitos *vida e morte*, que os estudantes registraram em tarjas por intermédio da escrita o que pensavam e sabiam. Confirmando esse modo de pensar, refletimos que “a morte faz parte da vida. Começamos a morrer assim que nascemos. O desafio está em conviver com ela. A morte deve servir de aprendizado para a evolução das pessoas” (FONTANIVE, 2007, p. 288).

No encontro seguinte, propusemos aos estudantes que ilustrassem uma árvore com quinze frutos e registrassem em cada fruto itens que consideravam indispensáveis para viverem bem. Posteriormente, diante das mediações, trabalhamos com as perdas dos itens expostos nos frutos que um a um foram sendo vendidos e doados, restando apenas um.

Utilizando da metáfora da árvore, bem como dos frutos, refletimos acerca das perdas que fazem parte da nossa existência, sejam elas por separação, distanciamento ou a morte. Assim, cada estudante foi desafiado a registrar em forma de produção textual sobre a escolha final e o que o motivara a ficar com determinado item.

No encontro seguinte houve a socialização do item principal que restara dentre os quinze frutos iniciais, sendo que o momento foi ideal para identificarmos antagonismos e semelhanças entre as escolhas realizadas pelos estudantes. Refletimos ainda acerca das diferentes interpretações atribuídas à árvore, símbolo sagrado nas diferentes crenças religiosas e filosóficas por intermédio do texto *A atração da floresta*.

Em forma de painel, foram expostas as ilustrações das árvores com os relatos na unidade escolar para que a comunidade escolar vislumbrasse as inúmeras produções frente ao tema estudado. Acreditando que “[...] há necessidade de criar um ambiente de diálogo na sala de aula, de troca de experiências, oportunizando assim a valorização de todos”, fomos tecendo o rosto do Ensino Religioso não confessional e demonstrando o quão primordial se faz esse componente na formação humanitária e cidadã (SILVA, 2007, p. 250).

No transcorrer das aulas refletimos, analisamos e pensamos em relação à necessidade de práticas alternativas para com todos os seres vivos que compõem a Mãe-Terra, visto que a vida é sagrada e nós próprios destruimos e conduzimos à extinção milhares de espécies ao pensarmos apenas no *ter* e não no *tudo* que nos complementa e completa. Sinalizamos que “[...] a morte confere ao humano a urgência em viver”, porém, requer-se uma reflexão maior sobre o que é viver (FONTANIVE, 2007, p. 291).

Na sequência, realizamos estudos de textos explicativos (sobre diferentes religiões e filosofias) que dialogavam sobre a morte enquanto fenômeno natural e irreversível, ao qual todos(as) estamos predestinados.

Juntamente com a utilização de leituras, de registros e a partir dos diálogos construídos, apresentamos aos estudantes vídeos da série *O Sagrado*, em que lideranças religiosas propunham socializar suas interpretações.

Para assimilação dos conhecimentos, como um dos métodos avaliativos, nesta fase desenvolvemos avaliação oral em grupos que consistiu na retomada das temáticas estudadas ao longo do bimestre. Com fichas que continham as letras V e F que respectivamente correspondiam a verdadeiro e falso, os estudantes atuaram conjuntamente na identificação das respostas para cada pergunta que estava associada ao tema abordado durante as aulas.

Considerando que a Proposta Curricular de Santa Catarina – Implementação do Ensino Religioso, destaca a necessidade da avaliação como base para a construção e apropriação de conhecimentos, concordamos com que neste componente, “[...] se entende que a avaliação é processual, contínua e se constitui em subsidiadora do processo ensino-aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2001, p. 22). Portanto, cada aula envolveu a prática avali-

ativa de todos os sujeitos (estudantes e educador) como tentativa de aprimoramento de cada sujeito.

Na intenção de ouvirmos, questionarmos, interagirmos e aprendermos sobre os diferentes pensamentos sobre a temática em cena, os estudantes do 9º ano foram desafiados a realizarem um seminário, na voz de líderes integrantes de crenças religiosas e filosóficas, presentes no município, objetivando compreender as diversas respostas para o processo vida após a morte.

Nessa perspectiva, produzimos conjuntamente com os estudantes os convites para as lideranças (de filosofias e religiões) e, do mesmo modo, estendemos a convocação à comunidade escolar que envolveu estudantes, professores, pais, equipe pedagógica e direção. Conforme enfatiza Silva (2007, p. 250), a escola é um dos lugares/ espaços de construção e desenvolvimento da alteridade e do conhecimento, daí a importância de interagir com os diferentes sujeitos.

Destacamos que o evento foi significativo e primordial, pois possibilitou a compreensão de que existem diferentes respostas e caminhos, com inúmeros saberes, que as pessoas têm a liberdade de escolher. Para tanto é preciso que saibamos acolher, ouvir e conviver com as amplas escolhas de cada um(a).

O momento foi oportuno também para a demonstração do rosto que constitui o Ensino Religioso não confessional. Este espaço suscitou novas reflexões e entendimentos de que a liberdade entre ter ou não uma crença precisa ser respeitada em qualquer ambiente em que estejamos, em especial, nas unidades escolares que são territórios de edificação e difusão de saberes interligados ao bem viver.

### **Considerações finais**

A educação é elemento de (trans)formação. Constitui-se percurso, horizonte, norte e dúvida, pois o mais importante é saber questionar, e não encontrar respostas prontas e conclusas para determinados temas que fazem parte da nossa existência. Eis que nossa vida é pautada por inúmeras inquietações desde nossa origem até o “fim”, “rompimento” ou “continuidade” da existência no pós-morte.

Portanto, o Ensino Religioso – área do conhecimento – favorece e contribui na tessitura de diálogos, interações, escutas e partilhas dos saberes trazidos pelos estudantes por intermédio do contato com suas famílias, comunidades, crenças religiosas e filosóficas que, embora diferentes, tendem a contribuir nas aprendizagens quando interligadas aos conhecimentos científicos.

Para almejarmos os direitos humanos e a efetivação da coexistência social, é preciso lutar contra as amplas práticas discriminatórias e preconceituosas que insistem em fazer parte das atitudes cotidianas e oprimem, marginalizam, ferem e negam o princípio da singularidade presente nos sujeitos. A educação é alicerce, mas, se não eliminarmos os ranços que estão presentes em nosso ser, dificilmente construiremos uma cultura de paz.

## Referências

BARRETO, Vicente; BAEZ, Narciso Leandro Xavier. Direitos humanos e globalização. In: BARRETO, Vicente; BAEZ, Narciso Leandro Xavier (orgs.). **Direitos humanos em evolução**. Joaçaba: Unoesc, 2007, p. 13-34.

BORTOLETO, Edivaldo José; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. Ensino Religioso e a legislação da educação no Brasil: desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir et al. (orgs.). **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**. Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010, p. 63-82.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 jul. 1997.

CECCHETTI, Elcio. Cultura Escolar e Diversidade Cultural: entre a negação e o reconhecimento das diferenças. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (orgs.). **Educação e Diversidade Cultural**. Tensões, desafios e perspectivas. Blumenau: Edifurb, 2014. Cap. II, p. 41-65.

CECCHETTI, Elcio et al. Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: Conhecer, Respeitar e Conviver. In: FLEURI, Reinaldo Matias et al. (orgs.). **Diversidade Religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013. p. 19-37.

CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de; HARDT. Educação, diversidade religiosa e cultura de paz: cuidar, respeitar e conviver. In: FLEURI, Reinaldo Matias et al. (orgs.). **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013. p. 203-228.

FONAPER. **Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio**. Caderno nº 1, 2000.

FONTANIVE. Djanna Zita. Finitude humana e tradições religiosas: relato de uma experiência pedagógica. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **Terra e alteridade: pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007, p. 287-294.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

POZZER, Adecir; WICKERT Tarcísio Alfonso. Ensino Religioso Intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. In: POZZER, Adecir et al. (orgs.) **Ensino religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. Cap. IV, p. 89-101.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Implementação do Ensino Religioso Ensino Fundamental. Florianópolis: SED, 2001.

SIDEKUM, Antônio. Direitos Fundamentais, alteridade e diálogo intercultural. In: BAEZ, Narciso Leandro Xavier; LEAL, Rogério Gesta; MEZZARROBA, Orides (Coords.) **Dimensões materiais e eficaciais dos direitos fundamentais**. São Paulo: Conceito Editorial, 2010. p. 33-52.

SILVA, Rute Patrícia da. Escola: um dos lugares/espacos para a construção da alteridade – relato de uma experiência. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. **Terra e alteridade**: pesquisas e práticas pedagógicas em ensino religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007. p. 249-257.

SIMONI, Josiane Crusaro; POZZER, Adecir. Ensino Religioso e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos anos finais do ensino fundamental. In: POZZER, Adecir et al. (orgs.) **Ensino religioso na educação básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 301-316.

# **Direitos Humanos nas aulas de Ensino Religioso: relatos de uma experiência pedagógica**

*Vitor Marilone Cidral da Costa do Amaral<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Era a terceira aula lecionando como professor de Ensino Religioso em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, nas turmas dos nonos anos (9º1 e 9º2, respectivamente). Nesse dia, havia selecionado algumas reportagens sobre a falta de Direitos Humanos em diversos espaços de Santa Catarina e trechos da Constituição Federal (1988) e da Lei nº 11.445/2007 (sobre saneamento básico), para os estudantes analisarem e proporem medidas de solução.

No primeiro dia de aula foi introduzida aos educandos a história de surgimento dos Direitos Humanos, mostrando-lhes que ao longo dos tempos, em diversos locais e culturas, houve a necessidade da publicação de leis que promovessem o direito das pessoas de cultuar sua fé, de expressar seu pensamento, de ir e vir, etc... E que todas as pessoas jamais poderiam perder sua humanidade, independentemente do seu gênero, etnia, religião e posicionamento político. Afinal, quando o outro é negado, temos então a violação dos Direitos Humanos. E, nesse caso, o século XX através das duas Grandes Guerras e os regimes totalitários deixaram um grande exemplo.<sup>2</sup>

Os artigos de jornais, a Constituição Federal (1988) e a lei nº 11.445/2007 foram entregues de modo que a turma fosse dividida em grupos, sendo dois grupos para analisar as leis, e os outros, por sua vez, receberam as

---

<sup>1</sup> Licenciado em História pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Cursa Especialização em Tecnologias para Educação Profissional pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Professor de Ensino Religioso na Escola de Educação Básica Professor João Rocha, no município de Joinville/SC. E-mail: vitorcidral2091@hotmail.com.

<sup>2</sup> É inegável o exemplo das Guerras Mundiais quando se trata de violação dos Direitos Humanos, em especial a Segunda Guerra Mundial, em que o uso de tecnologias e a não aceitação do outro promoveu o genocídio e o holocausto de diversos grupos humanos. E por isso, após milhares de mortes, era mais do que necessário criar em acordo mundial mecanismos que promovessem a dignidade humana, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

reportagens de jornais e relataram os problemas enunciados que demarcavam a violação dos Direitos Humanos. Foram entregues três reportagens, sendo uma que tratava do trabalho escravo em Santa Catarina, uma sobre a falta de saneamento básico em Joinville e outra sobre a construção do primeiro Centro Islâmico de Joinville.

## Na prática

Foram organizados em sala de aula diversos grupos (com 4 e 5 integrantes). Cada grupo recebeu um texto fonte (artigo de jornal). E dois grupos ficaram com as leis, sendo um grupo com a Lei nº 11.44/2007 e o segundo com a Constituição Federal do Brasil (1988). Cada grupo teve que ler os problemas relatados nos jornais, analisar e relatar para a sala e para os grupos que ficaram com as leis, sobre os problemas enfrentados pela população e qual seria a solução para os casos estudados.

Importante salientar que foi abordado sobre os usos das fontes, em especial os artigos de jornais, visto que, embora tenham a função de informar, são escritas por uma pessoa que tem objetivos e intencionalidades. Portanto, deveria haver cautela e reflexão sobre todas as coisas que estávamos lendo. No entanto, o intuito de levar reportagens locais foi de aproximar com a realidade dos educandos, já que engloba o estado e o município em que eles e elas vivem.

Os jornais são importantes documentos que podem ser utilizados pelo professor em sala de aula, desde que sejam trabalhados com o devido rigor metodológico (pois podem revelar o papel da imprensa na construção de discursos e representações). Eles são fontes que apresentam situações de âmbito social que marcam os enfrentamentos da população, como violações de direitos básicos garantidos em forma de lei.

A atividade sobre os Direitos Humanos buscou atender a Proposta Curricular de Santa Catarina<sup>3</sup> e a Base Nacional Comum Curricular<sup>4</sup> que

<sup>3</sup> A Proposta Curricular de Santa Catarina é o documento organizado com a participação da sociedade civil e com a participação dos educadores, em que se estabelece o percurso formativo dos educandos na escola e que deve ser marcado pelo reconhecimento da diversidade, devendo estar presente nos conteúdos disciplinares abordados em sala de aula pelos professores.

<sup>4</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo dos anos e das disciplinas escolares. Além disso, “a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017).



aponta a importância de fortalecer a autonomia dos educandos oferecendo “condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2017, p. 56).

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 140) aponta para a necessidade de um ensino que abarque, dentro das Ciências Humanas, “investigações, análises, questionamentos e interpretações relativos à experiência humana”, promovendo a desnaturalização das relações sociais e que busque, através de posicionamentos emancipatórios, o “enfrentamento de dilemas sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, éticos, estéticos e religiosos que compõem a história da humanidade”. Nesse sentido tal proposta de trabalho buscou se aproximar.

Nenhuma violação de direitos humanos pode ser naturalizada, e os educandos, através da aula, puderam relatar algum tipo de violação: abuso de poder por parte de agentes da polícia, falta de rede de esgoto na proximidade da casa em que residem e até mesmo “justiça” feita pelas próprias mãos de pessoas conhecidas. Todo o diálogo emergiu através da análise e reflexão do material levado em sala, que possibilitou a conexão do conteúdo de estudo (Direitos Humanos), com a realidade e as experiências dos educandos.

É importante destacar que todo esse processo didático (interagir com leis, notícias de jornais e pensar sobre o tema no cotidiano), permitiu vislumbrar os Direitos Humanos não apenas como um “mecanismo usado por grupos de movimentos sociais”, como é popularmente evocado pelo senso comum, mas, sim, que é o principal instrumento na garantia da cidadania<sup>5</sup> e que todo ser humano (independentemente de seu ideário político, crença, etnia e gênero) pode acessar em caso de violações.

Os Direitos Humanos enquanto definição são garantias universais que prezam pela dignidade da vida humana e pela paz para todos os sujeitos (pessoas), sem quaisquer distinções de gênero, etnia, religião, orientação sexual, condição física, econômica e posicionamento político.

### **Reflexões sobre os casos reportados pelos jornais**

Depois de receberem as notícias de jornais e terem feito as suas devidas indagações, foi realizada a intermediação dos Direitos Humanos com a realidade exposta pelos noticiários, como por exemplo, o trabalho escravo e o preconceito religioso.

---

<sup>5</sup> O conceito de cidadania também foi trabalhado em sala de aula.

Após os educandos relatarem que em Santa Catarina havia empresas que utilizavam o trabalho escravo<sup>6</sup>, foi apontado para os estudantes que a escravidão contemporânea<sup>7</sup> não é a mesma que aconteceu no período colonial e imperial, mas que poderia se enquadrar em formas de violações de direitos trabalhistas, visto que, conforme o jornal, os trabalhadores “foram vítimas de aliciamento, não tiveram a formalização de emprego a partir da origem, tiveram as carteiras de trabalho retidas, tinham turnos de trabalho de 12 horas ou mais por dia e viviam num alojamento em situação considerada degradante” (G1 SANTA CATARINA, 2017). E assim foi contextualizada, inclusive, a criação da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) no Estado Novo, por Getúlio Vargas, e a sua importância nos dias atuais para a erradicação de desigualdades salariais e a promoção dos direitos trabalhistas, como a remuneração conforme o ofício e a carga horária, sem distinção de sexo e gênero.

Depois dos apontamentos e da intermediação feita pelo professor, o grupo responsável pela Constituição Federal pôde então falar sobre as leis e as possíveis soluções para o caso apresentado, como por exemplo:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

II – a cidadania

III – a dignidade da pessoa humana;

IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

[...]

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

[...]

II – prevalência dos direitos humanos;

[...]

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

<sup>6</sup> LISTA suja do trabalho escravo em SC tem JBS e outras sete empresas. **G1 Santa Catarina**. Publicado em: 23 out. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/lista-suja-do-trabalho-escravo-em-sc-tem-jbs-e-outras-sete-empresas-veja-os-nomes.ghtml>>.

<sup>7</sup> A escravidão contemporânea não pode ser comparada com o que ocorreu nos séculos XVIII e XIX no Brasil, já que essa tem características próprias de seu tempo, mas, ainda no século XXI, pode-se encontrar pessoas que estão em “condições análogas à escravidão aquelas em que as violações dos direitos trabalhistas ultrapassam um certo limite e passam a ferir a dignidade humana” (TOLEDO, 2016).

[...]

Art. 243. As propriedades rurais e urbanas de qualquer região do País onde forem localizadas culturas ilegais de plantas psicotrópicas ou a exploração de trabalho escravo na forma da lei serão expropriadas e destinadas à reforma agrária e a programas de habitação popular, sem qualquer indenização ao proprietário e sem prejuízo de outras sanções previstas em lei, observado, no que couber, o disposto no art. 5º (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 81, de 2014).

Parágrafo único. Todo e qualquer bem de valor econômico apreendido em decorrência do tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins e da exploração de trabalho escravo será confiscado e reverterá a fundo especial com destinação específica, na forma da lei (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 81, de 2014).

Em síntese, pode-se dizer que, quando os direitos trabalhistas são violados, isto significa que a dignidade, a cidadania e os direitos das pessoas também estão sendo violados. E nesse caso, qualquer espaço e pessoa que o viole, sendo urbano ou rural, sofrerá penalizações conforme a lei e a Constituição Federal, como por exemplo, a “expropriação de terras utilizadas pelo trabalho escravo para ser destinado à reforma agrária e programas de habitação popular, sem qualquer indenização ao proprietário e sem prejuízo de outras sanções previstas em lei” (BRASIL, 1988).

Em outro caso estudado no jornal, sobre o Centro Islâmico de Joinville<sup>8</sup>, os educandos puderam perceber que muitos imigrantes que chegaram no Brasil recentemente (como é o caso dos muçulmanos em Joinville, vindos do continente africano), vieram em busca de novas oportunidades, já que seus direitos estavam sendo restritos em seus países de origem (por motivações políticas, econômicas e religiosas). Porém, no encontro de um “novo mundo” e uma nova cultura, talvez aquela realidade pudesse mudar.

No entanto, não foi o que aconteceu, e a família de um empresário muçulmano, como foi reportado pelo jornal *A Notícia*, passaria a sofrer preconceito, como a sua esposa (joinvilense) pela sua vestimenta, sendo indiscriminadamente caracterizada como “mulher-bomba” (MORRIESEN, 2017).

Na construção de uma identidade joinvilense, passou-se a estabelecer diferenças (culturais e identitárias) com o outro, como os muçulmanos em Joinville. Essa diferença estabelecida pela cultura hegemônica local impede dentro de uma democracia que outras culturas e identidades pas-

---

<sup>8</sup> MORRIESEN, Cláudia. Joinville ganha primeira sala de orações e dá início ao Centro Islâmico. *A Notícia*. Publicado em: 24 fev. 2017. Disponível em: <<http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/geral/joinville/noticia/2017/02/joinville-ganha-primeira-sala-de-oracoes-e-da-inicio-ao-centro-islamico-9729809.html>>.

sem a fazer parte da cultura local, levando muitas vezes, ao preconceito e à intolerância. Segundo Todorov (2010, p. 86): “O reconhecimento oriundo das minhas relações faz-me existir de maneira mais intensa que a consciência abstrata de ser um cidadão como os outros”. Logo, apesar das diferenças expostas por uma cultura ou outra, dentro de um mundo cada vez mais globalizado é inegável achar que a cultura e a identidade de um “povo” (como as “culturas joinvilense”) possam ser imutáveis.

Portanto, os imigrantes muçulmanos em Joinville também participam da cultura local, através de seu trabalho, da linguagem, trocas de experiências e nas relações sociais. Conforme Todorov (2010, p. 69): “A identidade individual provém do encontro entre múltiplas identidades coletivas no seio de uma só única pessoa: cada uma de nossas numerosas filiações contribui para a formação do ser único que somos”. Portanto, por razões éticas e humanas, não deveria haver preconceito com outros grupos culturais, visto que também a cultura local e individual resulta de trocas e interações com o outro.

Pode-se dizer que em Joinville, por desconhecimento ou preconceito, muitas pessoas parecem ter certa repulsa com as novas identidades presentes na região. Buscam na memória coletiva, nas tradições e no mito fundador da cidade distinguir o outro como “estranho”, como “bárbaro”, ou “mulher-bomba”, fazendo alusão ao terrorismo.

No entanto, somente quando asseguramos o direito do outro de exercer a sua cultura e a sua identidade, é que podemos falar de democracia, civilização e ter os Direitos Humanos exercidos. Entre os artigos e leis constitucionais que os grupos colocaram para resolver sobre o caso da intolerância religiosa e o direito de culto aos muçulmanos, destacam-se:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:  
[...]

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

[...]

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

[...]

VIII – repúdio ao terrorismo e ao racismo;

IX – cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;

[...]

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

Através das leis, e especificamente neste caso, podemos ver que os Direitos Humanos são importantes para que todas as pessoas possam viver em harmonia e ter sua cidadania garantida, mesmo vivendo em outro país. Os Direitos Humanos servem para defender todos que estão de alguma forma sofrendo sem suas garantias básicas, como, por exemplo, o direito de culto de uma religião, sem qualquer forma de preconceito, intolerância e violência (física e simbólica).

Referente ao saneamento básico, foi entregue aos educandos uma reportagem de jornal que aborda a porcentagem de rede de esgoto no município de Joinville<sup>9</sup> (conforme o jornal apenas 31,5% de rede de esgoto, ficando abaixo da média nacional). O relato feito pelos estudantes do caso abordado permitiu discutir que, quando essas pessoas não têm uma rede de esgoto, dejetos humanos ficam expostos, gerando odores insuportáveis, poluição de rios e solo, diminuição de espécies animais (principalmente nos rios), surgimento de pestes e parasitas, levando doenças para a população. Por isso torna-se importante avançarmos o número de redes de esgoto e acesso ao saneamento básico, para evitar problemas que ferem todas as pessoas, que pagam seus impostos e têm leis que asseguram tais necessidades, como é o caso da Lei nº 11.445/2007.

Através das leis, os estudantes colocaram que algumas alternativas poderiam ser adotadas por eles, como a elaboração de um abaixo-assinado pela comunidade local relatando os problemas habituais da rede de esgoto. E também a cobrança em forma de lei ao poder público, como os vereado-

---

<sup>9</sup> FARIAS, Hassan. Joinville tem 31,5% de cobertura de rede de esgoto e está abaixo da média nacional. **A Notícia**. Publicado em: 27 mar, 2017. Disponível em: <<http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/geral/joinville/noticia/2017/03/joinville-tem-31-5-de-cobertura-de-rede-de-esgoto-e-esta-abaixo-da-media-nacional-9757029.html>>.

res e o prefeito do município, que exercem seus cargos para representar e atender as necessidades de seu eleitorado.

### Considerações finais

O presente trabalho foi enriquecedor no sentido de poder trabalhar com as leis e de pensar a sua aplicabilidade em casos regionais de violação dos Direitos Humanos, além de poder trabalhar esse conceito, que muda ao longo do tempo, adaptando-se às necessidades culturais e geográficas de cada povo e região.

Trabalhar sobre os Direitos Humanos na disciplina de Ensino Religioso fez ver que eles servem tanto para defender o direito individual de todos os cidadãos, não apenas no exercício de suas práticas religiosas, mas também para garantir a todas as pessoas um trabalho em harmonia com as leis trabalhistas (sem exploração) e direitos básicos, como rede de esgoto e água tratada.

O trabalho só aconteceu através da participação de todos os educandos, que nessa prática pedagógica deram o primeiro passo para o exercício da cidadania em busca de uma sociedade igualitária e livre de preconceitos e desigualdades.

Neste trabalho procurei evidenciar a importância dos Direitos Humanos na vida cotidiana das pessoas, utilizando fontes que geralmente são negligenciadas ou usadas sem o devido rigor, que é fazer uma análise crítica, procurando evidenciar todos os pontos exposto pelo documento. Embora o material jornalístico sofresse adaptações e recortes para uso didático, procurou-se colocar todos os pontos de vista e considerações do material em análise, como o caso do jornal que abordou sobre empresas envolvidas com o trabalho escravo.

### Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.445, de 05 de janeiro de 2007**. Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111445.htm)>. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

FARIAS, Hassan. Joinville tem 31,5% de cobertura de rede de esgoto e está abaixo da média nacional. **A Notícia**. Publicado em: 27 mar. 2017. Disponível em: <<http://>

anoticia.clicrbs.com.br/sc/geral/joinville/noticia/2017/03/joinville-tem-31-5-decobertura-de-rede-de-esgoto-e-esta-abaixo-da-media-nacional-9757029.html>. Acesso em: 2 ago. 2018.

LISTA suja do trabalho escravo em SC tem JBS e outras sete empresas. **G1 Santa Catarina**. Publicado em: 23 out. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/lista-suja-do-trabalho-escravo-em-sc-tem-jbs-e-outras-sete-empresas-veja-os-nomes.ghtml>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

MORRIESEN, Cláudia. Joinville ganha primeira sala de orações e dá início ao Centro Islâmico. **A Notícia**. Publicado em: 24 fev. 2017. Disponível em: <<http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/geral/joinville/noticia/2017/02/joinville-ganha-primeira-sala-de-oracoes-e-da-inicio-ao-centro-islamico-9729809.html>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **O medo dos bárbaros**: para além do choque das civilizações. Tradução: Guilherme João de Freitas. Petrópolis: Vozes, 2010.

TOLEDO, Karina. A face da escravidão contemporânea. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, 2016. Disponível em: <<http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/a-face-da-escravidao-contemporanea/>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

# Docência em Ensino Religioso e o estudo da cultura e religiosidade afro-brasileira

*Ana Deolisa Weiss<sup>1</sup>*

## Introdução

Em todas as áreas de conhecimento muito se espera dos professores, pois o seu papel enquanto agentes de mudança, como educadores e a sua contribuição são essenciais para a preparação de crianças, jovens e adultos, não só para enfrentarem o futuro com confiança, mas para torná-los conscientes e responsáveis enquanto sujeitos históricos.

As instituições em geral necessitam do trabalho do professor, embora pouco se questione as responsabilidades atribuídas a ele, que nem sempre estão definidas com clareza. O certo é que todas as demais profissões sempre precisarão do professor, alguém que se dedique em auxiliar na leitura e no entendimento do mundo e de seu universo simbólico, pois tudo é constituído por inúmeras linguagens e códigos.

Desde que admitamos que o professor tenha um papel importante a desempenhar na educação que se espera para o futuro, necessitamos estabelecer alguns critérios para podermos avançar nesses objetivos. Temos que ter claro o que é preciso saber e quais são os saberes que devem ser construídos pelos professores durante o seu processo de formação. São saberes que devem contribuir para novas práticas de avaliação de seus alunos, identificando progressos, dificuldades e possibilidades de reformular e reconstruir a aprendizagem dos educandos.

Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coleti-

---

<sup>1</sup> Egressa do Curso de Ciências da Religião – Licenciada em Ensino Religioso (PARFOR) e licenciada em Letras com habilitação em Português, Inglês e suas literaturas pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Especialista em Administração do Comércio Exterior (UNIDAVI) e em Gestão Escolar (UDESC). Professora de Língua Inglesa e Ensino Religioso na rede estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail: profaweiss@hotmail.com.



vo representado por uma turma de alunos [...] Diante do sociologismo, afirmo que é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem (TARDIF, 2002, p. 13).

Sendo a escola uma instituição cultural construída para transmitir cultura e para socializar saberes produzidos e acumulados na História pelos diferentes povos, seu grande desafio é de estruturar uma concepção educativa capaz de ajudar o educando a conhecer a diversidade cultural de seu contexto, facilitar o diálogo, humanizar as relações e educar para a liberdade e o respeito às diferenças culturais e religiosas, para superar preconceitos existentes contra as culturas consideradas minoritárias em nosso país.

A escola assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política do todo o processo educativo (CANDAUI, 2008, p. 15).

### **Ensino Religioso: aspectos legais e históricos**

O art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, alterado pela lei 9.475/1997, declara que o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, parte integrante da formação básica do cidadão, 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. Com relação à legalidade do Ensino Religioso, referente à disciplina e aos docentes, destaca-se que este integra a Base Comum Nacional do Currículo para a Escola de Ensino Fundamental (Resolução CEB/CNE 07/2010, Art. 15, § 6º), porque é concebido enquanto não-proselitista e vincula-se ao conjunto de saberes capazes de proporcionar uma vivência e uma construção de significados da vida e da cidadania.

A partir dos enunciados legais, cabe à escola orientar a família sobre os direitos que o educando tem referente às aulas de Ensino Religioso e também como ela está sendo ofertada, de acordo com a Proposta do Estado de Santa Catarina. Isso se faz necessário para que a família possa fazer a sua opção por escrito com segurança e conhecimento.

O Ensino Religioso deve focalizar o fenômeno religioso, identificando as transformações e os acontecimentos mundiais, que também provocaram alterações locais, incluindo, também, as religiões africanas, em atendimento à Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornou obrigatórios o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar.

De acordo com a Resolução do CNE/CEB nº 7/2010, o Ensino Religioso é reconhecido como uma área de conhecimento integrante do Currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seu inciso 6º apenas reforça a redação do art. 33 da Lei nº 9.394/96, ao definir certos princípios, a saber:

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2010).

Constata-se a necessidade de ampliação deste novo olhar do Ensino Religioso no Brasil, pois este novo paradigma só será possível na medida em que ocorrerem mudanças de postura e compreensão quanto à metodologia e à epistemologia deste componente curricular. Espera-se que o professor tenha uma busca constante de novos conhecimentos na área, que ele seja capaz de respeitar e viver a alteridade, que compreenda o fenômeno religioso, contextualizando-o no espaço e no tempo, analisando o papel das tradições religiosas na estruturação e na manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais.

A Constituição Federal em seu artigo 210 indica que “§ 1º – O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). Para que o caráter facultativo seja respeitado, é preciso que dentro do espaço escolar haja a oportunidade de opção entre o Ensino Religioso e outra atividade pedagógica igualmente significativa. O aluno, durante o horário das aulas de Ensino Religioso, não pode ficar inativo, ser dispensado ou ficar em situações e locais que lhe causem constrangimento. A escola deve apresentar e esclarecer aos pais dos alunos as opções para que estes possam manifestar sua vontade perante uma das alternativas.

## Saberes docentes do Ensino Religioso

Sendo o Ensino Religioso reconhecido como uma área de conhecimento, torna-se mais relevante pensá-lo a partir de um novo paradigma, cujo fundamento está numa perspectiva inter-religiosa e intercultural, possibilitando a criação de outros espaços de reflexão e formação. Surge uma possibilidade de desenvolver processos de formação integral, não mais de forma fragmentada, dividida em disciplinas isoladas. Neste sentido, o Ensino Religioso vem colaborar com a formação integral da pessoa humana.

Enquanto área de conhecimento da educação básica, cabe ao Ensino Religioso estudar as diversas linguagens que o ser humano utiliza para se comunicar, dentre elas, aquelas que se referem à dimensão transcendental, manifestas nos fenômenos religiosos, cultivadas pelas tradições religiosas e culturais. É ainda um espaço de reflexão dos valores humanos, da mesma forma que tais temas devem estar presentes em outras disciplinas. A inter e transdisciplinaridade podem e devem ocorrer na escola, mas com todas as disciplinas, e não apenas com o Ensino Religioso. Desta forma, o princípio do conhecimento religioso deve ir além das tradições religiosas. O foco é o ser humano enquanto ser em busca de transcendência que ultrapassa o conhecimento comum das crenças. Assim, entende-se que os anos finais do ensino fundamental são uma espécie de:

[...] período em que o educando amplia seus interesses e atividades, formula hipóteses, descobre pela reflexão a discrepância entre o ideal e o real, o juízo do certo e errado, busca o grupo como apoio para uma ação social, supera o egocentrismo fantasioso e tem desejo de uma formação da consciência moral (FONAPER, 2009, p. 53).

Portanto, o Ensino Religioso tem muito a contribuir nas escolas e na formação do ser humano. A formação do cidadão deve ser plena, integral e contemplar também a dimensão religiosa.

A disciplina de Ensino Religioso oportuniza aos educandos elementos significativos para sua formação enquanto cidadãos, tendo como eixo curricular as culturas, as religiões, os textos sagrados, as teologias, os ritos e o *ethos*, visando a sua formação cultural, humana e religiosa, proporcionando uma formação integral do ser humano. Sendo assim, o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso a partir das experiências religiosas percebidas no contexto sócio-cultural da sociedade recebem maior importância na compreensão das diferentes linguagens da experiência religiosa.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de

observá-lo, delimitá-lo, cindi-lo, de “cercar” o objeto ou o fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar, [...], o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções do objeto ou do achado de sua razão de ser (FREIRE, 1996, p. 85-88).

A ação do professor neste contexto deve ser humana e solidária. Sua prática pedagógica no Ensino Religioso deve formar um educando com atitude crítica frente ao mundo, promover reflexões, assim como o respeito às culturas e às tradições religiosas, favorecendo, assim, a harmonia e o encantamento na e pela vida.

Com isso, o componente Ensino Religioso tem de ser visto como parte da formação humana e religiosa do ser humano, e não apenas como um simples componente curricular, uma disciplina a mais no currículo. O Ensino Religioso faz parte da formação integral do ser humano, e o educador deve ser um mediador dos conhecimentos religiosos, e não um doutrinador.

O Ensino Religioso, como área do conhecimento, constrói significados com base nas relações que os alunos estabelecem no entendimento do fenômeno religioso. Essas construções vão arquitetando-se pelos diferentes processos de observação do que se constata, pela reflexão acerca do que se observa e pela informação sobre o que se reflete de forma continuada e concomitante (OLIVEIRA, 2007, p. 115).

É cada vez maior o número de mudanças ocorridas no contexto social, e conseqüentemente no escolar. Uma comunidade escolar que não consiga acompanhar as mudanças e refazer-se não será capaz de oferecer um ensino de qualidade para seus educandos. É imprescindível o desenvolvimento de projetos capazes de aperfeiçoar os processos de ensino-aprendizagem. E para que isso aconteça a contento, são precisos profissionais devidamente preparados e capacitados.

O Ensino Religioso tem por objetivo a formação integral dos cidadãos, transmitir os conhecimentos, incluindo aquelas relacionados às indagações do sujeito religioso ou não, dentro ou fora do grupo religioso, ou de instituição religiosa. Estes conhecimentos são referentes às explicações sobre o sentido da vida, extraídos dos livros sagrados das diversas tradições religiosas e relatos das mais diferentes formas de expressão religiosa. Deve levar os educandos a compreenderem como utilizar esse saber no seu cotidiano, presente e futuro, principalmente no que se refere ao respeito ao outro, à tolerância para com o diferente e às diversas formas de expressão religiosa e não religiosas. A disciplina de Ensino Religioso deve oportunizar ao educando as diversas formas de crer e não crer, sendo direito do cidadão, esteja este na condição de crente, ateu, agnóstico ou ainda indiferente a qualquer forma de manifestação religiosa.

## Os saberes docentes e a cultura e religiosidade afro-brasileira nas aulas do Ensino Religioso

As diversidades culturais são uma característica da humanidade e, por isso, devem ser (re)conhecidas, estudadas e preservadas como riqueza da humanidade. Conforme a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, em seu artigo 1º, declara-se:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2002).

De acordo com estudos recentes, a história da humanidade teve início na África. A partir do século XVI, os africanos bantos e sudaneses são escravizados pelos europeus e trazidos para a América como escravos. Esses africanos trouxeram na bagagem uma rica diversidade cultural e religiosa que aqui misturou-se com a cultura indígena e europeia, formando assim a cultura brasileira. Quanto à dimensão da religiosidade, é importante observar que:

[...] a religião acontece dentro de um universo cultural, ora influenciado, ora sendo influenciada pela cultura, por isso é impossível querermos entender religião sem nos remeter à cultura. O homem religioso olhará o mundo segundo as lentes da própria cultura e da própria religião, e o seu comportamento será orientado sempre pela sua visão de mundo. A religião tem a capacidade de vincular o mundo profano ao mundo sagrado (FONAPER, 2001, p. 10).

Os africanos trouxeram em sua bagagem cultural a crença nos orixás, que os ajudaram a suportar a escravidão, mesmo sincretizados “debaixo” dos santos católicos, os quais foram obrigados a venerar. Trouxeram também sua culinária, dança, música, língua e arte que foram transmitidas de geração em geração através da oralidade dos mais velhos aos mais jovens.

As tradições religiosas de matriz africana, também chamadas de religiões afro-brasileiras, abrangem os vários grupos religiosos nascidos das tradições culturais e religiosas trazidas da África, e que aqui se mesclaram entre si, constituindo-se como forte fator de resistência à escravidão.

Desta forma, deram origem a diversos grupos ou denominações como podemos destacar: Candomblé, Xangô, Tambor de Minas, Omoloko, Batuque e Umbanda, sendo o Candomblé e a Umbanda as expressões mais conhecidas. Nessas religiões o *terreiro*, além de uma casa de culto é também uma escola, e a comunidade étnica é extensa, composta de uma família de filhos de santos.

A Umbanda é uma religião tipicamente brasileira, que surgiu do sincretismo de Catolicismo, Candomblé, Pajelança Indígena e, mais tarde, do Espiritismo. Umbanda e Candomblé são diferentes entre si, pois cada um tem suas divindades, seus cultos e seus ritos. Em termos gerais, as principais diferenças estão na natureza das entidades cultuadas, no procedimento dos cultos, nos elementos culturais do sincretismo e do uso das forças metafísicas. No Candomblé, os deuses têm suas origens em terras africanas, são heróis e personagens dos mitos. Já na Umbanda, os mesmos são vistos como antepassados, homens e mulheres sábios. São espíritos que baixam nos cultos a fim de atuar no mundo dos vivos.

Cada uma das tradições religiosas afro-brasileiras tem em seus rituais símbolos, cultos e uma rica cosmologia. Desta forma, o Ensino Religioso encontra um campo amplo para estudar o fenômeno religioso em suas múltiplas formas de manifestação, além de identificar as transformações e os acontecimentos mundiais que também provocaram alterações locais. Assim, a história e as religiões afro-brasileiras que alteraram a vida da sociedade brasileira, devem ser estudadas conforme a Lei 10.639/2003, que veio atender a uma das reivindicações do movimento negro, bem como a Lei 11.645/2008 que obrigatoriamente assegura a abordagem da história e cultura indígena na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Vale destacar que o FONAPER, antes mesmo das legislações referentes ao estudo da história e cultura africana e indígena, inseriu nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) o estudo das culturas e religiosidades africana e indígena, bem como das culturas e religiões orientais e semíticas (FONAPER, 2009).

Para atender estas exigências, faz-se necessário o preparo do professor para trabalhar essa temática, conforme destaca Chagas (1997, p. 21):

[...] os livros didáticos e a televisão continuam mantendo o padrão discriminatório, ou evidenciando em gravuras e textos a raça negra em desempenhos desvalorizativos ou simplesmente omitindo a figura do negro. A mesma prática ocorre nos murais dos corredores das escolas e salas de aula. Conclui-se que alertando o dano que essa prática provoca contra o negro, especialmente a criança negra, em pleno momento de evolução, estará contribuindo para devolver ao negro o que lhe foi constantemente negado – o direito a ser diferente (CHAGAS, 1997, p. 21).

Sendo assim, o papel do Ensino Religioso é utilizar materiais e temas em sala de aula que busquem desconstruir os preconceitos que desqualificam não só a cultura negra, como todas as diferentes culturas, a fim de contribuir para a reconstrução da identidade étnico-racial, da autoestima e

da aquisição da cidadania. Por isso, o tema “Religiosidade Afro-Brasileira” vem a atender a este requisito, trazendo um pouco do conhecimento da religiosidade dessa cultura.

As comunidades afro-brasileiras estão presentes no cotidiano dos brasileiros, compartilhando hábitos de comportamentos e expressando sua religiosidade. Algumas comunidades religiosas buscam valorizar suas raízes africanas para legitimar o seu papel na sociedade brasileira. Com isso, sua religiosidade passa a fazer parte da realidade brasileira, fazendo com que um maior número de pessoas passe a se interessar em conhecer e estudar a respeito.

As religiões afro-brasileiras fazem parte do grupo de religiões minoritárias, mas nem por isso são menos importantes do que as religiões de maior expressividade. Cabe ao professor de Ensino Religioso apresentá-las de forma que se reconheça a relevância cultural da religiosidade afro-brasileira.

Pessoalmente, enquanto professora de Ensino Religioso, desenvolvi uma atividade de aprendizagem em uma escola pública situada na região do Alto Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Essa região foi colonizada por europeus, cujos descendentes pouco reconhecem a religiosidade afro-brasileira. Os que praticam essa expressão de fé o fazem com medo de sofrer preconceito e discriminação. Diante dessa realidade viu-se a necessidade de levar para a sala de aula o tema da cultura e da religiosidade afro-brasileira.

As atividades foram realizadas com turmas de 8º anos do ensino fundamental. Nessa faixa etária, a maioria dos alunos apresenta um comportamento com certo desinteresse por atividades que exijam deles atenção e concentração, principalmente, na explicação das orientações por parte do professor. É necessário utilizar recursos audiovisuais ou atividades práticas para interagir com o aluno, caso contrário haverá pouca troca de conhecimento. No entanto, esses alunos demonstraram motivação e interesse em participar das diferentes atividades propostas por serem atividades que exigiam a participação ativa na caracterização dos orixás.

O objetivo principal dessa atividade foi apresentar as religiões de matizes africanas para levar os estudantes a reconhecer a diversidade religiosa afro-brasileira como uma manifestação religiosa presente na comunidade e na escola. Pretendeu-se também fazê-lo compreender que pessoas de outras etnias e crenças merecem respeito, demonstrando a importância de se colocar no lugar do outro, respeitando o diferente e as diferenças através do entendimento da Umbanda e do Candomblé como religiões de matriz africana. Para reforçar esse saber, foi feita a identificação dos principais

orixás do Candomblé, e, posteriormente, fez-se a sua caracterização, confeccionando as vestimentas de cada orixá, respectivamente.

Após a confecção das vestimentas, os estudantes fizeram a apresentação dos orixás ao grande grupo, destacando as principais características das entidades e sua função junto aos homens e a natureza. O envolvimento dos educandos na confecção das vestimentas dos orixás e, posteriormente, a descrição fez com que eles respeitassem e compreendessem as verdades de fé e a forma de expressão das religiões afro-brasileiras.

### Considerações finais

O saber docente é um saber que está relacionado com o educador, com sua própria identidade, com a sua experiência de vida e com o que aprendeu em sua formação, na troca com seus alunos, em seu relacionamento com seus colegas de trabalho, enfim, durante toda a sua trajetória profissional.

A partir dessa perspectiva podem-se encontrar formas de sensibilização mais eficazes no espaço escolar, desde que haja profissionais do Ensino Religioso preparados para desenvolver processos de ensino e aprendizagem sobre a diversidade cultural e religiosa, como também dispostos em dialogar e planejar com outras áreas do conhecimento. Percebeu-se a importância dos saberes docentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico bem como de construir novos saberes. Para tanto, precisam-se de políticas pedagógicas que preparem os professores do Ensino Religioso para um novo olhar relacionado à cultura e à religiosidade de matriz africana, com suas manifestações religiosas, como parte essencial da sociedade brasileira.

Portanto, há necessidades de que a religiosidade e as diferenças culturais sejam abordadas de forma transdisciplinar, com a elaboração de projetos que proporcionem o estudo da diversidade cultural e religiosa que deem ênfase à alteridade. Oxalá, um dia integrantes das crenças africanas e afro-brasileiras possam ser (re)conhecidos de tal forma que possam ser tratados com respeito e dignidade, não como algo inusitado, com certo medo e estranheza. Teremos, então, assegurado um dos principais objetivos do Ensino Religioso não confessional.

### Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 20 out. 2018.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0298.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove (9) Anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2018.

CANDAUI, Vera Maria. Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAGAS, Conceição C. das. **Negro, uma identidade em construção: Dificuldades e Possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONAPER. **Ensino Religioso** – Culturas e tradições Religiosas. Caderno Temático 2. 2001.

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

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

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**, 2002. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2018.

# Ritos de peregrinação nas aulas de Ensino Religioso: possibilidades metodológicas

*Gilberto Oliari<sup>1</sup>*  
*Juliana Rabaioli<sup>2</sup>*  
*Rosemari Zampieron<sup>3</sup>*

## Considerações iniciais

O contato com o chão e com as relíquias, ao fim da jornada, significa estar em contato com o chão sacrossanto que dá alento à nossa fé. [...] Quando a vida perdeu seu sentido, um peregrino arrisca tudo para voltar a ter contato com a vida. [...] Essa é a função do rito, a confirmação de que o mistério existe, de fato, num mundo moderno que parece decidido a denunciar o sagrado como mera superstição (COUSINEAU, 1998, p. 46).

Os ritos de peregrinação estão presentes em diversos contextos culturais, religiosos e não religiosos. Peregrinar significa colocar-se a caminho e ir em busca de melhorar-se enquanto pessoa, deixar de lado coisas, fatos e fenômenos que pouco contribuem com a melhoria espiritual e moral do ser humano. Jogar fora toda a carga (sentimental, profissional, intelectual) e deixar-se levar pelo caminho não é tarefa fácil, mas necessária. Quando o ser humano se torna capaz de jogar fora velhos hábitos, rever posturas e repensar práticas de vida abre-se para o diferente, para o novo, para o caminhar. Renunciar significa iniciar a mudança, distinguir o que é passageiro e o que é eterno, o corriqueiro do essencial.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Egresso do curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (PARFOR/Unochapecó) e professor no mesmo curso. Professor efetivo da rede estadual de Santa Catarina. Contato: gilba@unochapeco.edu.br.

<sup>2</sup> Mestre em Educação e licenciada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Egressa do curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (PARFOR/Unochapecó). Professora efetiva da rede estadual de Santa Catarina. Contato: julipzo@hotmail.com.

<sup>3</sup> Licenciada em História pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Egressa do curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (PARFOR/Unochapecó). Professora efetiva da rede estadual de Santa Catarina. Contato: rosezampieron@yahoo.com.br.

Essa problemática foi amplamente abordada no Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências da Religião: Licenciatura em Ensino Religioso da UNOCHAPECÓ, sob orientação do professor Elcio Cecchetti. Com metodologia de pesquisa bibliográfica, investigamos em diferentes obras, categorias e conceitos relevantes para a reflexão e o aprofundamento do tema. Toda a abordagem teórica, e mesmo os apontamentos metodológicos desta pesquisa, ancoram-se em uma perspectiva fenomênica do rito de peregrinação.

O estudo divide-se em duas partes: a) *ritos de peregrinação: aproximações conceituais*, na qual abordamos os conceitos e as categorias que auxiliam o entendimento fenomênico desses ritos; b) *possibilidades metodológicas para estudo dos rituais de peregrinação nas aulas de Ensino Religioso* em que abordamos algumas ações possíveis de serem realizadas para estudar esses ritos em sala de aula.

### **Ritos de peregrinação: aproximações conceituais**

Ritos e rituais são expressões elementares na vida das pessoas religiosas, como por exemplo, uma oração, acender uma vela ou a participação de uma celebração. Os ritos têm como objetivo mediar a comunicação entre as pessoas e a(s) divindade(s) em que acreditam. Dessa forma, o rito é algo prático, repete certa tradição e observa certas regras.

Existe uma diversidade grande de ritos que guiam os grupos religiosos e os mantêm em harmonia convertendo os mitos em ação. Conforme Japiassú e Marcondes (2006, p. 242), rito é a celebração de um culto ou a realização de cerimônias feitas de acordo com certas regras baseadas na tradição religiosa ou sociocultural de um povo ou grupo social, tais como o rito de iniciação, realizado quando alguém é admitido em uma seita ou ordem, e os ritos de passagem, que marcam a entrada do indivíduo em nova fase de vida.

Segundo Croatto (2010), os ritos religiosos podem expressar diferentes significações para as pessoas que os praticam: podem constituir uma norma que guia o desenvolvimento de uma ação sacra, com período e regras precisas, sendo executado sempre com reverência ao sagrado; também podem expressar uma imitação do que os deuses fizeram: trata-se de um feito terreno para viver/reviver o que acontece(u) no cosmos. Ainda segundo o autor, os ritos podem ter como objetivo a possibilidade de comunhão com o transcendente, ou promover a imitação simbólica de um gesto primordial. É um mergulho profundo na crença em que se vive. Os ritos podem ser a conversão dos mitos em realidade.

O estudo sobre ritos ajuda-nos a pensar sobre seus significados para a vida das pessoas. Diante disso, utilizamos alguns autores que se debruçaram sobre o estudo atento dos ritos para apresentarmos alguns elementos referentes à prática ritual. Nessa abordagem compreende-se o rito como um elemento precípua da religião, *ethos* cultural de uma coletividade, composto por uma riqueza de gestos e funções dentro de um grupo religioso.

Para Freire (1974, p. 47), o ritual é uma arte, elemento próprio da religião e da espiritualidade, pelo qual se expressam valores internos, abstratos e metafísicos. Pode-se dizer que os ritos são expressões de fé, que simbolizam sentimentos subjetivos das pessoas e se expressam no seu mundo físico e social.

Nesse sentido, os ritos fazem parte da cultura das pessoas, pois são a sua expressão de vida, constituindo-se, para Vilhena (2005, p. 55), uma síntese do *ethos* cultural, que, como ação, é vida acontecendo, processando-se, sendo significada, interpretada, ordenada e criada.

Esses autores concordam com Durkheim (1989) que compreende rito como expressão de uma coletividade:

As crenças propriamente religiosas são sempre comuns a determinada coletividade que faz profissão de aderir e de praticar os ritos ligados a ela. Elas não são apenas admitidas a título individual, por todos os membros dessa coletividade; são coisas do grupo e constituem a sua unidade. Os indivíduos que a compõe se sentem ligados uns aos outros pelo simples fato de terem uma fé comum (DURKHEIM, 1989, p. 75).

Assim, podemos afirmar que a religiosidade se expressa como identidade de um grupo; não são as pessoas que individualmente se colocam como seguidoras de uma religião, mas como grupo aderem ao fenômeno. Os ritos têm a propriedade de juntar as pessoas proferindo e praticando rituais e ligando-se a uma denominação de fé, criando, como diz o autor, uma unidade entre elas. Ou seja, em nome da manutenção de uma ordem social, praticam-se ritos ligados à crença do grupo para manter o sentimento de pertença a ele.

Isso significa que pesquisar sobre os ritos é buscar raízes de compreensão muito subjetivas. Esta subjetividade se transforma em diversidade e nos dispõe uma gama de fenômenos sociais ricos para a pesquisa. Os ritos tornam-se um elemento palpável para o estudo das religiões, pois, “pela repetição e rigidez para mudança, os ritos acabam por constituir um fenômeno social para pesquisa rico e, muitas vezes, indiscutível” (DIAS, 2009, p. 73). Para que eles sejam mantidos, é necessário que o corpo social o assuma e pratique sem alterações profundas em sua estrutura.

O rito é uma das características que mais se sobressaem nas religiões, diante da quantidade de sujeitos e símbolos envolvidos. “De fato os ritos têm uma repercussão social enorme, seja pelo elemento gestual, que é mais visível, seja pela organização que implicam (preparação, atores, lugar, objetos ou utensílios usados na sua realização etc.)” (CROATTO, 2010, p. 329). Para que o rito se mantenha, é necessária uma organização de acordo com suas normas.

Podemos atribuir muitas funções aos ritos, dentre as quais, segundo Dias (2009, p. 2):

[...] manter a cultura integrada e estabelecer ligações com o passado dos indivíduos envolvidos para que eles possam reviver determinadas experiências já vividas por seus antepassados. Sem a repetição das experiências muitos significados podem ser esquecidos no decorrer do tempo. Ao se repetir, mantêm e estabelecem uma coerência dentro da cultura e ao mesmo tempo ajudam-na a funcionar harmonicamente.

Outro aspecto relevante para análise dos ritos é a fenomenologia que os envolve os mitos, fazendo parte desse leque investigativo. Os ritos são baseados em mitos pertencentes à tradição cultural de um povo tanto de tradição oral quanto escrita. Esses mitos procuram explicar, através do apelo sobrenatural, divino e misterioso, a criação do universo, as angústias existenciais e a origem dos valores do povo.

Segundo Croatto (2010), a construção dos mitos se inicia na experiência do mundo, na vida concreta: o que na experiência é relevante vai gerar um relato do seu começo com a intervenção de uma ou mais divindades que se manifestam diante das pessoas através da hierofania. O mito vai se utilizar de símbolos para expressar a sua globalidade. “O mito está para o rito, como está para o símbolo, a saber, ‘intencionaliza-o’, especializa-o. Um gesto ou um rito são por si só polissêmicos” (p. 333).

O rito e o mito não se separam, pois eles possuem vários e amplos sentidos, a partir de uma íntima conexão. “Na prática, quando o acontecimento mítico é confirmado pelo rito, as significações de um e outro fundam-se e reforçam-se mutuamente” (p. 341), pois o mito expressa uma situação parecida com a realidade na qual as pessoas se encontram, e, ao praticar o rito, ela se liga com a situação fundante.

[...] quando no rito é realizada uma ação que tenta produzir um efeito especial (a saúde, a graça, a bênção, a consagração de uma colheita etc.), esse efeito produzido simbolicamente é tão real nesse plano quanto a instauração de uma realidade segundo o mito. O que importa é compreender a experiência religiosa como tal, sem preconceitos racionalistas (CROATTO, 2010, p. 351).

Portanto, ao olharmos para os ritos precisamos compreendê-los como fundamentais na vida das pessoas, e não olhar com desdém ou desprezo, pois carregam e transmitem significados que, muitas vezes, fogem da percepção e ao entendimento.

Todos os rituais acontecem em um determinado espaço denominado de sagrado pelos participantes das tradições religiosas. “Em muitas religiões, os lugares são considerados sagrados como reproduções de um arquétipo celeste” (CROATTO, 2010, p. 347), ou seja, o espaço tem um significado muito especial na vida das pessoas, sendo interpretado como a reprodução do espaço onde habitam as divindades.

No espaço sagrado acontece a comunicação com as divindades. Conforme Eliade (1992, p. 19):

[...] lá, no recinto sagrado, torna-se possível a comunicação com os deuses; conseqüentemente, deve existir uma “porta” para o alto, por onde os deuses podem descer à terra e o homem pode subir simbolicamente ao Céu. Assim acontece em numerosas religiões: o Templo constitui, por assim dizer, uma “abertura” para o alto e assegura a comunicação com o mundo dos deuses.

Pode-se analisar, dessa forma, que os espaços sagrados expressam profundas ligações das pessoas para com as divindades. É no território sagrado que a pessoa sentir-se-á próxima do ser transcendente ou imanente no qual acredita. Dessa forma esse espaço onde o ser humano transcende exprimindo suas crenças se diferencia do espaço profano, que é onde acontecem as relações de vida mundana.

Difícilmente encontraremos leis ou regras para determinar que este ou aquele é um local/espaço sagrado, visto que este se constrói pela percepção inicial do grupo de pessoas. “A definição de um lugar como sagrado reflete a percepção do grupo envolvido e, uma vez que a percepção varia de grupo para grupo, dificilmente pode ser generalizada quanto aos princípios de lugar sagrado” (ROSENDAHL, 1996, p. 68).

Dessa forma podemos dizer que a definição de um local como sagrado depende das tradições culturais das pessoas. Sendo assim, as percepções que um grupo tem ao denominá-lo como sagrado podem ser diferentes das percepções de pessoas de outras culturas.

A experiência religiosa capacita o homem a distinguir o espaço sagrado do espaço não-sagrado. Os espaços são demarcados pelo poder da mente de extrapolar muito além do percebido; os homens não apenas criam espaços sagrados, como também procuram materializar seus sentimentos, imagens e pensamentos neles (ROSENDAHL, 1996, p. 33)

Portanto, a experiência religiosa que a pessoa ou um grupo possuiu demarcará determinado espaço como sagrado, ou seja, é a mística reali-

zada e sentida naquele local que vai denominá-lo como sagrado. Pode ser uma pedra, uma igreja, uma fonte, entre outros, depende da interpretação das pessoas ou do próprio grupo religioso de designação do espaço como sagrado.

Os espaços sagrados se revelam ao longo do processo histórico como “centro do mundo”, e os homens buscam sempre estar perto deles. Desta forma, os santuários revelam-se como territórios de comunicação entre o mundo, os deuses e a vida das pessoas. “O santuário – o ‘centro’ por excelência – estava ali, perto dele, na sua cidade, e a comunicação com o mundo dos deuses era lhe afiançada pela simples entrada no templo” (ELIADE, 1992, p. 27). Por isso as pessoas buscam sempre estar perto desses espaços através das peregrinações, para comunicar-se com as divindades.

No mundo existem diversos centros, pois os espaços sagrados são espaços existenciais. Não se tratam de espaços geométricos, pois eles apresentam estrutura totalmente diferente, produzindo uma série de caminhos para comunicação com o transcendente:

A multiplicidade, até mesmo a infinidade dos Centros do Mundo não traz quaisquer dificuldades para o pensamento religioso. Por que não se trata do espaço geométrico, mas de um espaço existencial e sagrado, que apresenta uma estrutura totalmente diferente e que é suscetível de uma infinidade de roturas e, portanto, de comunicações com o sagrado (ELIADE, 1992, p. 33).

Neste sentido, não existe apenas um “centro do mundo” capaz de fazer a ligação das pessoas com as divindades, na verdade podem existir (e existem) vários “centros” ao mesmo tempo. Eles se revelam na sua capacidade de reunir pessoas que buscam um canal para experimentar uma relação direta com o divino. Sendo assim, os espaços são carregados de símbolos que expressam com maior facilidade o caminho a ser seguido para a comunicação. Conforme Eliade (1992, p. 34):

É a ideia de que a santidade do Templo está ao abrigo de toda a corrupção terrestre, e isto pelo fato de que o projeto arquitetônico do Templo é a obra dos deuses e, por consequência, encontra-se muito perto dos deuses, no Céu. Os modelos transcendentais dos Templos gozam de uma existência espiritual, incorruptível, celeste. Pela graça dos deuses, o homem acede à visão fulgurante desses modelos e esforça-se em seguida por produzi-los na terra.

Pode-se interpretar que Eliade apresenta o espaço sagrado como um espaço de fuga do ser humano da corrupção terrestre para um mundo incorruptível, pois este se encontra no céu<sup>4</sup>. Pela graça da divindade o ser

---

<sup>4</sup> Vale lembrar que o “céu” é uma expressão particular de algumas religiões, mas que encontra significados equivalentes em boa parte das tradições religiosas.

humano alcança esse mundo e tenta reproduzi-lo na terra como se fosse uma extensão do céu: “todo o espaço sagrado implica uma hierofania, uma irrupção do sagrado que tem como resultado destacar um território do meio cósmico que o envolve e o torna qualitativamente diferentes” (ELIADE, 1992, p. 20).

Dessa forma podemos dizer que os espaços sagrados são diferentes do ponto de vista de quem acredita neste fenômeno. Ou seja, um espaço sagrado difere de outros pela capacidade que este tem de proporcionar sentimentos diferentes, seja pelo número de detalhes que prendem o olhar, ou seja pela capacidade que as pessoas têm de atribuir sentido e significado para o espaço, pois acredita-se que ali houve uma revelação mística do divino.

[...] o sagrado é o real por excelência, ao mesmo tempo poder, eficiência, fonte de vida e fecundidade. O desejo do homem religioso de viver no sagrado equivale, de fato, ao seu desejo de se situar na realidade objetiva, de não se deixar paralisar pela relatividade sem fim das experiências puramente subjetivas, de viver num mundo real e eficiente – e não numa ilusão. Esse comportamento verifica-se em todos os planos da sua existência, mas é evidente no desejo do homem religioso de mover-se unicamente num mundo santificado, quer dizer, num espaço sagrado (ELIADE 1992, p. 21).

O fato que Eliade apresenta é que as pessoas religiosas buscam viver em um espaço que seja sagrado, diferente do espaço cotidiano, profano. Por isso, é preciso que esse lugar esteja lá quando o sujeito sentir necessidade. Esse ponto é fundamental para compreender os rituais de peregrinação, pois, quando as pessoas desejam algo, elas se dispõem a peregrinar.

Outro elemento de particular relevância, justamente por estar aglutinado à ideia do espaço, é a dimensão do tempo, pois em grande parte das religiões existe um calendário sagrado, no qual está previsto um conjunto de rituais. Vale destacar que o tempo sagrado se revela como um espaço de reviver o mito fundante da crença como forma de reatualizar o que aconteceu no passado:

[...] o tempo sagrado é por sua natureza reversível, no sentido em que é, propriamente falando, um Tempo mítico primordial tornado presente. Toda festa religiosa, todo Tempo litúrgico, representa ritualização de um evento sagrado que teve lugar num passado mítico, “nos primórdios” (ELIADE, 1992, p. 38).

Ao perceberem que “o tempo está para chegar”, as pessoas buscam o espaço sagrado para ritualizar. Através dessa ritualização se voltam às origens, “assim, periodicamente, o homem religioso torna-se contemporâneo dos deuses, na medida em que reatualiza o Tempo primordial no qual se realizam as obras divinas” (ELIADE, 1992, p. 46).



Essa vontade de reatualizar o tempo primordial se revela na extensa vontade de retornar ao mundo puro, participando da criação divina.

É ao mesmo tempo sede do sagrado e nostalgia do Ser. No plano existencial, esta experiência traduz-se pela certeza de poder recomeçar periodicamente a vida com o máximo de “sorte”. É, com efeito, não somente uma visão otimista da existência, mas também uma adesão ao Ser. Por todos os seus comportamentos, o homem religioso proclama que só acredita no Ser e que sua participação no Ser lhe é afiançada pela revelação primordial da qual ele é guardião (ELIADE, 1992, p. 50).

A participação no tempo sagrado confere ao humano sorte para dar continuidade a sua vida, na esperança de receber forças provenientes do sagrado. Isso lhe dá coragem para enfrentar os desafios que se colocam no cotidiano, por comunicar-se com o sagrado de sua crença. Essa participação/crença é que dá força para as pessoas realizarem a diversidade fenomenal de ritos existentes no mundo, para se comunicarem com as divindades e reavivarem o sentido e o significado da vida.

### Os ritos de peregrinação

De início, é necessário estabelecer uma diferenciação entre peregrinação e turismo. De acordo com Cousineau (1998), o turista é aquele que está disposto à mudança de ares, à compra de lembranças e ao registro fotográfico de tudo o que encontra, diferindo do peregrino que está disposto a deixar algo para trás e estabelecer uma relação profunda com o sagrado. Portanto, a diferença reside na motivação que move o turista e o peregrino. Outro aspecto relevante na diferenciação entre o turista e o peregrino está na qualidade do olhar. Enquanto que o primeiro se move pela curiosidade, o outro está em busca do sagrado para apaziguar suas angústias.

Nesta direção, Rosendahl (1996, p. 46) afirma que romaria ou peregrinação constituem “[...] uma prática religiosa que consiste em uma visita na qual o visitante tem uma nítida intenção de devoção. Essa visita é feita a um lugar sagrado e vem acompanhada de comportamento religioso de pedir graças ou de agradecimento por graça obtida”. Portanto, os rituais de peregrinação consistem no deslocamento de pessoas por diferentes territórios em busca de locais sagrados. Esse ato vem acompanhado por momentos fortes de demonstração de fé, ou seja, de experiência religiosa. “Trata-se de uma demonstração de fé que adquire uma nítida espacialidade, pois envolve o deslocamento de um lugar a outro” (p. 53).

O ato de peregrinar não é exclusivo desta ou daquela religião, ou de uma religião específica, ele se encontra nas orientações sagradas de várias religiões:

[...] a Bíblia, a Torá e o Corão, os textos sagrados do hinduísmo e do budismo – todos incentivam seus seguidores a caminhar até os locais de nascimento e as tumbas dos profetas, aos locais onde ocorreram milagres ou às trilhas que eles seguiram em busca da iluminação (COUSINEAU, 1998, p. 24).

A peregrinação é o ato de colocar-se a caminho. Quando se estabelecem locais como sagrados, importantes ou mais significativos, podem-se estabelecer rituais para venerá-los. É uma prática de retirar-se, colocar-se em silêncio e tomar o rumo desses espaços que propiciam uma reflexão sobre a vida de peregrino e ajudam na sua compreensão existencial.

Todo mundo peregrina, cristãos, muçulmanos, judeus, místicos, não importa como é feita a peregrinação, de avião, de ônibus, de carro, a cavalo, de bicicleta ou a pé. Essa é uma característica do pensamento religioso, de escolher ou eleger determinados espaços como mais importantes ou mais significativos, os lugares especiais que os diferenciam de outros lugares. Peregrinar é como se fosse participar de um retiro onde se sai do seu dia a dia e se começa a repensar na vida, já que a vida é uma passagem (SILVA, 2011, p. 102)

Podemos dizer que as peregrinações se expressam como rituais de busca do sagrado, que “[...] é buscado no próprio caminho a ser percorrido por cada peregrino, em sua experiência pessoal e coletiva” (SILVA, 2011, p. 102). É um ritual de aproximação com o sagrado no qual decorre um encontro que dá força e coragem à caminhada do peregrino.

De acordo com Cousineau (1998, p. 44), existem múltiplas motivações para dar início a uma peregrinação:

A motivação dos peregrinos sempre foi múltipla: prestar homenagem, pagar uma promessa, cumprir uma pena ou rejuvenescer espiritualmente. A jornada começa em estado de desassossego, de profunda perturbação. Alguma coisa vital está faltando à vida: a própria vitalidade pode estar à espreita no caminho ou no coração de um santuário distante.

O que move o peregrino a colocar-se a caminho, conforme o autor, é o próprio sentimento de incompletude que faz parte do ser humano. Isso o leva a buscar, nas diferentes religiões, ritos que o tornem pertencente a tal grupo. Além disso, o motivo que leva uma pessoa a caminhar já pode ser entendido como o gás impulsionador para a realização do rito. Podemos ir mais a fundo: “quando a vida perdeu seu sentido, um peregrino arrisca tudo para voltar a ter contato com a vida” (COUSINEAU, 1998, p. 46), ou seja, o elemento mais sagrado para o ser humano, que é a sua vida, precisa recuperar seu sentido nem que para isso tenha que enfrentar desafios ou fazer um esforço muito grande.

Para que reencontre o sentido é necessário que se faça uma experiência física de tocar algo que renove a própria fé: “O contato com o chão e

com as relíquias, ao fim da jornada, significa estar em contato com o chão sacrossanto que dá alento a nossa fé” (p. 46). Esse contato se dá na peregrinação, por isso se anseia pela busca do caminhar, do pôr-se em direção ao sagrado.

Cousineau (1998) faz uma verdadeira fenomenologia da peregrinação, apontando como algo misterioso o sentido da busca:

Onde seu coração vagar, durante aqueles momentos ocultos, mostrará a você a direção de seus próprios desejos. Falamos de Deus, de gênios, de heróis e de lugares sagrados, mas esses são apenas nomes de mistérios inefáveis atrás dos quais alguma coisa em nossa alma deseja estar em contato. Nenhuma filosofia prática explica essa ânsia. É uma força do misterioso mundo das sombras que pode, por seu lado, estar ansiando por nós (COUSINEAU, 1998, p. 55)

As motivações para a realização de uma peregrinação é algo misterioso, pois está para além, muito além do que a nossa consciência pode alcançar. Podemos entender isso por diferentes vias: uma delas é o ponto de vista psicológico, onde cada pessoa tem um contato com o sagrado e uma forma de relacionar-se com ele, enquanto que, por outro lado, podemos analisá-lo do ponto de vista do mistério, que só se explica pela fé.

É necessário levar em conta que esse fenômeno não é algo que surge de repente na vida das pessoas. Existe um processo histórico:

a força atrás dos mitos, dos contos de fada, das parábolas e das belas histórias de viagens, revela os infinitos modos como o sagrado rompe a resistência e brilha em nosso mundo. A peregrinação sustenta a promessa do contato pessoal com aquela força sagrada (COUSINEAU, 1998, p. 63).

Esses mitos se originaram desde a antiguidade e levaram as pessoas a fundamentar sua fé em determinados acontecimentos: “homens e mulheres vinham para esses lugares, atraídos pela fama das curas sobrenaturais, pelas respostas dos oráculos e pela necessidade de exibir solidariedade com os companheiros cidadãos em sua cidade natal” (1998, p. 70). Há, portanto, uma memória histórica da realização da peregrinação, que se mostra na transmissão revelada pelos mitos, em que existem também razões de praticar determinados ritos:

Mas a peregrinação, disseram-me bem cedo, tinha o efeito milagroso de apagar pecados. Pelo sacrifício e pela oração, uma pessoa pode conquistar o perdão. Mais tarde aprenderia algo sobre a crença no “merecimento” adquirido na peregrinação das tradições budista e hinduísta, assim como a noção de transformação implícita em peregrinações seculares, como a dos escritores a Paris e a dos pintores a Roma (COUSINEAU, 1998, p. 82).

Percebe-se que muitas pessoas se põem a caminho em busca do que lhes é sagrado. O próprio autor revela que existem outras peregrinações,

não apenas a lugares sagrados, mas também a espaços que emanam inspiração para escritores, pintores, músicos, dentre outros, justamente pelo fato de o rito proporcionar um encantamento a coisas simples que se expressam no encontro com elas. “Na viagem sagrada, cada experiência é fantástica. Nenhum encontro é desprovido de significado. Há sinais em toda parte, se soubermos como interpretá-los” (COUSINEAU, 1998, p. 123).

A caminhada em direção ao sagrado pode despertar inúmeros acontecimentos, depende da capacidade de cada peregrino saber interpretá-los. “Só podemos, de fato descobrir as coisas simples por meio de profunda observação, pela lenta justaposição dos detalhes” (COUSINEAU, 1998, p. 51). A preparação espiritual para a peregrinação é de fundamental importância, realizada conforme a crença religiosa de cada grupo:

Antes de partir em viagens sagradas, alguns muçulmanos preparam-se raspando a cabeça, cortando as unhas e vestindo-se com traje branco de peregrino. Para outros, isso é expresso nos ritos do jejum, na abstinência de sexo, na recitação de certas orações ou na meditação sobre os textos sagrados. [...] A fim de preparar sua alma para a transição, o viajante realiza rituais de jejum, abstinência e purificação (COUSINEAU, 1998, p. 97-98).

As peregrinações possuem ritos muito simples para ajudar o peregrino a entender os objetivos de sua peregrinação e se preparar para tal realização. É uma forma de aguçar os sentidos do caminhante para que ele possa perceber os detalhes que se encontram pelo caminho. “O preparo da peregrinação exige que comecemos em casa a observar e ouvir mais atentamente, embora sendo bombardeados pela vida de todo dia” (COUSINEAU, 1998, p. 130). Esse preparo se dá pelo recolhimento, pelas angústias existenciais que se revelam nas pessoas e que movem o ato de peregrinar: “Em toda parte, o caminho é duplo, exterior e interior, contendo o movimento dos pés e da alma no tempo e no espaço” (COUSINEAU, 1998, p. 119).

Chegar ao fim de uma caminhada é tão significativo quanto iniciá-la, pois a chegada apresenta-se como um recomeço, na vida do peregrino. É a partir daí que se inicia o processo de retorno para casa, recheado de memórias e pensamentos significativos.

As recordações são a disciplina básica do peregrino-poeta-viajante, que reúne com o auxílio da memória os votos que fez antes de partir, reverenciando a ideia de que uma vez que tenhamos sido abençoados com o dom da jornada, precisamos também abençoar. Podemos sempre relembrar a beleza com auxílio da memória, em atos diários de imaginação que se apoderam das emoções que uma vez tomaram nosso coração (COUSINEAU, 1998, p. 233).

Recordar, rememorar, ressignificar são ações básicas, que farão com que o peregrino que chega o fim de uma jornada possa sempre estar diante

de suas motivações para o feito. Mais do que isso, com o auxílio da memória, o peregrino poderá motivar mais pessoas para seguirem a jornada, continuando na constante busca de sentido para suas vidas.

### **Possibilidades metodológicas para estudo dos rituais de peregrinação nas aulas de Ensino Religioso**

O que apresentaremos a seguir são possibilidades metodológicas de como desenvolver o tema “Ritos de Peregrinação” nas aulas de Ensino Religioso. Destacamos que estas atividades propostas foram elaboradas e desenvolvidas para alunos do ensino médio, no desenvolvimento do estágio supervisionado do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (PARFOR/Unochapecó), no ano de 2013.

O leitor/pesquisador que se utilizar deste trabalho poderá adaptar essas atividades conforme o ano, a idade e o contexto escolar dos estudantes. Vale lembrar que os objetivos dessas atividades são: conhecer o ritual de peregrinação numa análise fenomenológica; instigar o conhecimento de espaços sagrados, aliados à execução de ritos e peregrinações; possibilitar que o aluno interprete/reinterprete seus conhecimentos sobre os ritos.

**Ação 1:** *Dinâmica de apresentação (Integração):* “Seu nome faz parte do meu nome” (WITT; PONICK, 2008, p. 12). Essa dinâmica pode ser utilizada também como forma de integração entre os alunos, mesmo que eles já se conheçam. Dessa forma eles poderão perceber o quanto é possível integrar e o quanto carregamos dos outros em nossa identidade.

Desenvolvimento da atividade:

1º passo: o professor deverá, previamente, recortar fichas de papel colorido (pode ser cartolina) em tamanho que caiba o nome completo de cada participante (sugestão tamanho 6 cm x 3 cm) em quantidade razoável, pois todos os alunos vão escrever várias vezes o seu nome em fichas diferentes;

2º passo: cada participante pegará tantas fichas quantas forem às letras do seu primeiro nome (Exemplo: JULIANA = 7 fichas);

3º passo: em cada ficha, o aluno escreverá seu nome destacando uma letra em cada ficha, não usar acentos (Ex. Rosemari, rOsemari, roSemari, e assim sucessivamente);

4º passo: todos os alunos colocam suas fichas sobre uma mesa, misturando-as;

5º passo: cada qual monta seu nome, procurando novas fichas com as respectivas letras destacadas, até montar por completo seu nome (caso

alguém não possua letras suficientes para montar seu nome, pode utilizar sua própria ficha).

Tendo montado o crachá, com auxílio do professor, os alunos colocarão as fichas em uma mesa, e o professor ajudará a fixá-las passando fita adesiva incolor ou plástico contact sobre elas;

6º passo: cada qual procura as pessoas que compõem o seu nome e lhes dá um abraço, dizendo: – Seu nome faz parte do meu nome.

Após a dinâmica pode-se fazer uma breve reflexão com essas questões e com outras: O que sentimos ao realizar a dinâmica? O que isso contribuiu para a vivência em grupo? Podemos falar que a construção de identidades pessoais também é assim? E as religiões, será que também são assim?

**Ação 2:** *Dinâmica de introdução sobre o assunto:* “Caminhos de Peregrinação”. Essa dinâmica pode ser realizada como forma de sondagem inicial sobre o conhecimento que os alunos já possuem sobre o tema abordado, nesse caso as peregrinações. Ao findar a dinâmica o professor e os alunos terão um levantamento inicial sobre o conteúdo que será abordado.

Desenvolvimento da atividade:

1º passo: o professor deverá montar previamente em um painel um caminho (pode ser na cartolina se quiser fazer menor, ou em papel pardo no caso de querê-lo maior). Esse caminho deverá ser dividido em casas numeradas sequencialmente, e em algumas delas deverão haver pontos de interrogação. Providenciar também um dado grande (que pode ser feito com papelão, ou com caixas de leite) e objetos que identifiquem os grupos de alunos (que podem ser cones feitos com EVA). Para quando os alunos chegarem nas casas onde tem pontos de interrogação, sugerimos que as seguintes perguntas (curiosidades) sejam colocadas em um saco (ou caixa) de onde os alunos retirarão e responderão no jogo: – O que é um rito? Se acertar avance 2 casas, se não souber fique onde está; Como se constitui um espaço sagrado? Avance 3 casas; O que é uma peregrinação? (se souber avance 2 casas, se não souber volte 2 casas); O que é um espaço sagrado? Avance 1 casa, se não souber volte ao início do jogo; Você conhece algum tipo de peregrinação em nossa região? Cite exemplos. Se não souber fique uma rodada fora do jogo; Qual é o nome da maior Templo de Peregrinação do Brasil? Não sabe? Volte 2 casas. Mas se você souber responder, parabéns! Avance 2 casas; como é o nome do rio mais sagrado da Índia? Você pode avançar 4 casas se souber o nome deste famoso rio em que toda uma religião se banha para se purificar; onde vão peregrinar os muçulmanos pelo menos uma vez na vida? (se souber avance 2 casas, se não souber volte 2 casas); onde fica a Terra Santa, local sagrado de cristãos, judeus e muçul-

manos? (se souber avance 2 casas, se não souber volte 2 casas). Podem-se acrescentar também curiosidades e brindes conforme o desejo do professor.

Em sala:

1º passo: dividem-se os alunos em três grupos, conforme algum procedimento já utilizado pelo professor. Explica-se que neste momento será feita uma dinâmica para levantamento sobre o que sabemos sobre o assunto.

2º passo: coloca-se o painel do “caminho” no chão da sala, acompanhado do dado.

3º passo: os três grupos de alunos se posicionam ao redor do “caminho” e selecionam o 1º integrante de cada grupo a jogar o dado (todos os alunos terão oportunidade de jogar).

4º passo: cada grupo terá um cone de cor diferente no tabuleiro. Ao jogar o dado, o cone seguirá para a casa, conforme o número revelado pelo dado. Muitas casas terão perguntas, curiosidades, avanços ou retrocessos, e os participantes terão que seguir a orientação destas casas.

5º passo: o grupo que concluir primeiro o caminho, ganhará um brinde (conforme a escolha do professor).

**Ação 3:** Com o objetivo de aprofundar e/ou dar início a um estudo mais aprofundado do tema, propomos o estudo de algum texto, que pode ser uma síntese que o professor tenha feito da abordagem inicial deste artigo. Tal estudo poderá ser feito individualmente, em conjunto ou em grupos, conforme a dinâmica que o professor pensar ser mais adequada. Conforme o desejo e a ambientação do espaço onde se trabalha, o professor poderá confeccionar slides para ilustrar o texto com figuras e com circunstâncias em que se possa visualizar o que se está abordando no texto. Além disso, poderá também buscar na *internet* alguns vídeos que possam ajudar nessa abordagem.

**Ação 4:** Avaliação parcial. Para que se possa ter uma avaliação contínua sobre a aprendizagem dos alunos até o momento, pode-se solicitar a produção de um acróstico com as palavras: RITOS SAGRADOS ou ESPAÇOS SAGRADOS. O acróstico deverá ser produzido com frases. Dessa forma o aluno exercitará sua criatividade e ainda revelará suas compreensões com respeito ao tema.

**Ação 5:** Com o objetivo de visualizar alguns espaços sagrados, e entender a complexidade de detalhes que dão significado às religiões que os construirão, propomos o jogo do “**Quebra-cabeça de lugares sagrados**”.

Desenvolvimento da atividade:

1º passo: o professor deverá confeccionar previamente quebra-cabeças com lugares sagrados de diferentes religiões (sugestão: Basílica de Aparecida (cristã brasileira), Rio Ganges (hindu), Muro das Lamentações (ju-

daísmo), Meca (islã), Templo budista (budismo) e Roma (cristão), Fontes de Água (indígena), Terreiro de Umbanda (afro-brasileiro) e uma Biblioteca (que pode representar os sem-religião). Pode-se utilizar impressão colorida em papel A3 onde, de um lado, se imprime a imagem e, no verso, pode-se imprimir um desenho/molde de quebra-cabeça (disponível na *internet*). Depois de impresso, basta passar plástico contact na sua frente e no seu verso e recortar as pecinhas.

Em sala:

2º passo: subdividir os alunos em grupos.

3º passo: cada grupo de alunos receberá uma caixa contendo quebra-cabeças misturados. Eles deverão montar cada imagem, com a ajuda do seu grupo. Após a dinâmica, pode-se dialogar sobre os espaços que foram montados. Quem já conhecia, quem já tinha ouvido falar, quem já foi a um local desses, existe algum local perto de nossa casa, etc.

**Ação 7:** Com o objetivo de instigar os alunos a uma produção sobre o que já aprenderam e estimular a criatividade, propomos a elaboração de um texto sobre ritos de peregrinação. Para tal, se fará uso da atividade da caça ao tesouro, para a qual, o professor deverá providenciar previamente palavras relevantes sobre peregrinação, escrevê-las (ou digitá-las), recortá-las e colocar em envelopes. Esses envelopes deverão ser espalhados pela escola. Providenciar também cartolinas para os alunos produzirem a atividade em sala de aula.

Desenvolvimento da atividade:

1º passo: dividir os alunos em três pequenos grupos, deixando a encargo de cada grupo a escolha de seu líder para procurar os envelopes e orientá-los na construção do texto.

2º passo: quando encontrados os envelopes, os alunos produzirão um texto com as palavras, colando-as (e/ou escrevendo novas) no papel que receberam do professor, conforme a necessidade. Esse texto poderá ser em forma de poesia, ou em forma de versos. Ele deverá conter elementos significativos do tema para os alunos. Pode ser um texto motivando uma peregrinação, falando de sentimentos, etc. Enfim, os alunos deverão utilizar sua criatividade para a confecção do texto.

3º passo: após o término, todos socializam para o grande grupo e expõe nas paredes da sala de aula.

**Ação 8:** Com o objetivo de socializar experiências de vida e compreender subjetivamente como acontece a peregrinação, propomos a dinâmica “A bagagem do peregrino”.

1º passo: o professor deverá preparar previamente a história “A peregrinação” (Cf. Anexo I) (que poderá ser em slides, ou contada pelo profes-



sor) e preparar uma cópia do modelo de bagagem (Cf. anexo II) para cada aluno (de preferência em um papel mais firme, como a cartolina), além de um painel com uma grande mala desenhada.

Através desta atividade poderá ser finalizado o estudo, questionando os alunos sobre como as dinâmicas propostas contribuíram no aprendizado de cada um sobre o tema desenvolvido. Se o professor perceber que ficaram algumas lacunas, este é o momento de retomar alguns pontos não compreendidos.

### Considerações finais

Ao longo deste trabalho refletimos sobre alguns aspectos pertinentes ao tema ritos, em especial os rituais de peregrinação. Para o aprofundamento teórico do tema, descrevemos as significações dos rituais nas tradições religiosas, a relação entre ritos, o espaço/tempo sagrado e os mitos. Dessa forma foi possível compreender que os rituais de peregrinação não são específicos de uma ou de outra tradição religiosa. Além disso, destacamos a necessidade de compreendermos os espaços sagrados como lugares constituídos subjetivamente e que alimentam/nutrem a esperança de contato com as divindades em que se acredita.

Na segunda parte, apresentamos algumas possibilidades didáticas para o trabalho com o tema “ritos de peregrinação” nas aulas de Ensino Religioso. Apresentamos dinâmicas desde a integração dos alunos da turma, o levantamento sobre o que os alunos já conhecem sobre o tema, aprofundamentos teóricos com textos e produção de materiais lúdicos, como forma de aprendizagem dos conteúdos.

Por fim, reiteramos que todo o professor deve estar atento ao embasamento teórico daquilo que se pretende analisar, e estar sempre disposto a inovar na busca por metodologias que procurem atender as demandas de materializar os conceitos com os quais se pretende trabalhar.

### Referências

COUSINEAU, Phil. **A arte da peregrinação**: para o viajante em busca do que lhe é sagrado. São Paulo: Ágora, 1998.

CROATTO, Jose Severino. **As linguagens da experiência religiosa**: uma introdução à fenomenologia da religião. São Paulo: Paulinas, 2010.

DIAS, Patrícia Regina Corrêa. Ritos e Rituais – vida, morte e marcas corporais: a importância desses símbolos para sociedade. **VIDYA**, v. 29, nº 2, p. 71-86, jul./dez., 2009.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1989.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Maria Helena de Bastos. **Uma peregrinação na era atômica**. São Paulo: Hemus, 1974.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ROSENDAHL, Zeny. **Espaço e religião: uma abordagem geográfica**. Rio de Janeiro: UERJ, NEPEC, 1996.

SILVA, Larissa Molinos da. **Entre mitos e ritos: romaria da Nossa Senhora da Medianeira de todas as graças, em Santa Maria/RS**. Disponível em: <[www.ufsm.br/ppgsociais/docs/dissertações/Larissa/molino.pdf](http://www.ufsm.br/ppgsociais/docs/dissertações/Larissa/molino.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2011.

VILHENA, Maria Angela. **Ritos: expressões e propriedades**. São Paulo: Paulinas, 2005.

WITT, Maria Dirlane; PONICK, Edson. **Dinâmicas para o ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

## ANEXO I

### A peregrinação

*Por Gilberto Oliari*

Certo dia um jovem cansado com as mesmices de sua vida resolveu empreender uma viagem.... Essa viagem – pensou ele – “será longa, duradoura, talvez eterna, por isso preciso me preparar”. Então foi em uma loja e comprou uma grande mala, para colocar tudo o que ele precisava levar. Era uma mala grande, bastante espaçosa, havia até alguns dispositivos para que ela pudesse ser aumentada e diminuída se fosse necessário.

Com grande motivação, logo começou a preparar a mala para a viagem. Nela ele colocou: sentimentos, remédios, familiares, roupas, seus alimentos preferidos, livros que poderia ler pelo caminho, músicas para ouvir, máquina fotográfica, celular. Enfim, a mala acabou lotada de pertences a serem carregados (solicitar aos alunos que façam a sua mala para a viagem – de forma escrita em uma folha de papel).

Verificou tudo que havia colocado na mala e com o coração apertado despediu-se daqueles que ficaram. Pôs o pé na estrada para empreender sua grande peregrinação.

Parou em um local perto de sua casa que ele mesmo considerava sagrado. Ali fez uma prece e caminhou...

Beiravam as três horas da tarde, e um sol escaldante brilhava no céu. O peregrino sentiu calor. Após descansar em uma sombra, resolveu desfazer-se de algo de sua mala para aliviar o peso nas costas. Jogou algo fora (solicitar que os alunos risquem algo de sua lista – mala), testou o peso, viu que havia aliviado e continuou o caminho por onde seu coração mandou. Ao fim da tarde, encontrou uma senhora de tenra idade, falou para ela sobre sua viagem, e ela sabiamente lhe disse: “A finalidade da peregrinação é tornar a vida mais significativa. Pela viagem sagrada, você pode encontrar o caminho do divino, a fundamental fonte da vida”.

O peregrino gravou essas palavras em seu coração, descansou um pouco, despediu-se da senhora e continuou seu caminho. Ao anoitecer, sentiu medo, saudades de casa, da família, de tudo o que deixou para trás. Sentiu-se também muito cansado e fraco, alimentou-se e logo adormeceu.

Quando amanheceu, ele estava renovado, afinal de contas havia dormido a noite toda. Mas resolveu que deixaria algo mais de sua mala para trás.

Afinal de contas, para que carregar tanto peso? (Solicitar que os alunos risquem algo de sua lista – mala). Tomou seu café da manhã e seguiu viagem.

O caminho daquela manhã parecia muito difícil. Recordou-se da fala da senhora pela estrada. Tirou algumas fotografias e pensou na vida. Sabe-se que nem tudo são flores. Quando estava próximo ao meio-dia, deparou-se com uma íngreme subida. Obviamente ele enfrentaria o desafio.

Para subir com mais facilidade e chegar ao outro lado mais rápido para o almoço, o jovem resolveu desfazer-se de algo mais que havia na mala, para que ficasse mais leve, permitindo-lhe ter mais destreza na subida (solicitar que os alunos risquem algo de sua lista – mala).

Chegando ao outro lado, almoçou, descansou, dormiu um pouco, sonhou com uma bela música de que gostava muito (pode-se disponibilizar a música: Almir Sater: “Ando devagar” – para que os alunos ouçam/visualizem – no *youtube* há várias possibilidades). Quando acordou, viu que era hora de partir. Afinal de contas, ainda tinha um longo caminho a percorrer.

Já havia caminhado um longo trecho quando encontrou uma família muito pobre. Sensibilizado, resolveu dar a eles algo que carregava consigo (solicitar que os alunos risquem algo de sua lista – mala, aquilo que eles dariam para alguém).

Ao anoitecer, já estava muito longe de sua casa. Pensou sobre tudo o que havia aprendido no caminho e no caminhar. Percebeu que muitas vezes aquilo que ele pensava estar longe de ser alcançado, na verdade estava nos pequenos gestos e nas pequenas coisas. Havia aprendido que renunciar faz parte da vida, tanto que nem sentia mais falta das coisas que havia deixado pelo caminho. A saudade de casa era grande. Afinal de contas, sua família era seu porto seguro. Resolveu retornar. Mas algo dentro dele mesmo dizia que ele não era mais o mesmo.

Muito próximo de sua casa, um obstáculo o impede de prosseguir. O rio que por ali passava estava transbordando e havia derrubado a ponte. Somente nadando poderia atravessá-lo. Então precisou tomar uma importante decisão: não poderia mais levar consigo a mala. Poderia levar apenas algo no bolso de sua calça, algo que fosse leve e que não escapasse tão fácil (solicitar que os alunos risquem tudo o que sobrou em sua lista – mala, deixem apenas um objeto). Largou tudo, preparou-se e jogou-se na água.

Ao chegar em casa, um sentimento de alívio tomava conta dele. Recordou e resignificou tudo o que havia percorrido, os momentos de angústia e as escolhas feitas. Ao final, percebeu que na verdade a vida é uma viagem feita de sucessivos passos, onde sempre é necessário fazer uma parada para reflexão.

Em sala:

1º passo: Será entregue aos alunos uma folha de papel, para acompanhamento do processo (no início da história solicitar aos alunos que preparem sua mala, desta vez só escrevendo em uma folha de papel, e, a cada vez que o peregrino largar algo, os alunos deverão riscar algo que carregavam consigo).

2º passo: Cada aluno confeccionará uma mala, já pré-desenhada pelo professor (Cf. Anexo II). Dentro dela deverão escrever qual objeto ou situação que restou da dinâmica. Fazer um momento de diálogo/partilhando o que restou para cada um deles;

3º passo: Ao final, o professor poderá colocar um painel com uma grande mala de viagem desenhada na parede.

4º passo: Dentro da grande mala cada aluno coloca a sua mala e os objetos que restaram da história.

5º passo: Cada aluno, ao colocar a sua pequena mala no painel, explicará o porquê desta escolha, o que ele deixou para trás, e se foi fácil tomar as decisões.

## ANEXO II

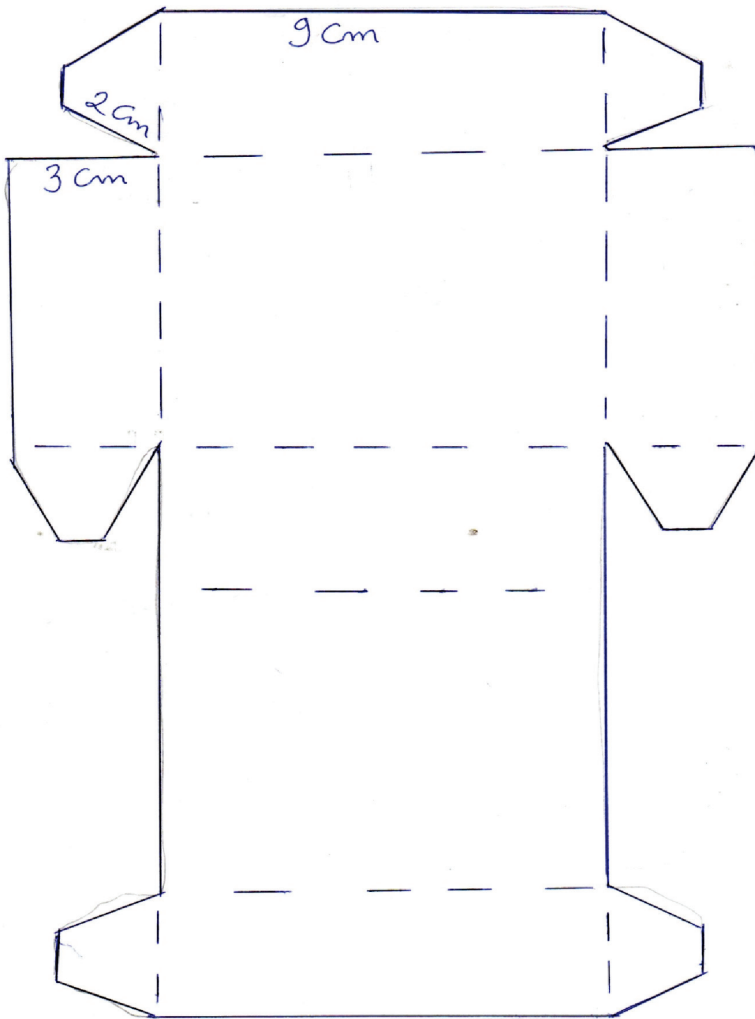
### Modelo de Mala

**Modelo de mala**

**Recorte na linha contínua;**

**Dobre a linha tracejada.**

**Cole as pontas sempre por dentro.**



# Ensino Religioso no contexto escolar: relato de uma experiência

*Lídio Luiz Manenti<sup>1</sup>*

Um dos grandes avanços na educação escolar foi a inclusão do conhecimento religioso, por se tratar de um estudo voltado para a vida humana, as relações pessoais e interpessoais, o bom convívio, o respeito às crenças, doutrinas e tradições. Isso contribui consideravelmente na formação integral dos nossos alunos. Eles são a razão do nosso trabalho, sujeitos com direito ao desenvolvimento de competências específicas decorrentes dos princípios norteadores das propostas formativas e pedagógicas de nossas escolas.

O ideal é respeitarmos as convicções e os valores de diferentes etnias, tradições religiosas e filosofias de vida. Nós nos construímos, crescemos, amadurecemos a partir das relações, em que nos doamos, saímos de nós mesmos e buscamos concretizar nossos sonhos, objetivos e realizações. Ninguém se completa, chega à plenitude sozinho.

O mundo está cheio de pessoas que não buscam o aprimoramento pessoal e social. Vivem no seu mundinho. No egoísmo, na insatisfação e no desejo de posse. O ter predomina sobre a essência de sua vida, que é o ser, ser constituído de amor, ternura, afeto, carinho e atenção. É evidente que qualquer pessoa, visando o bem-estar, deseja construir sua história de vida pautada nos bons princípios, como por exemplo: a ética, a moral, o caráter, a fé, o amor, a caridade e a solidariedade, garantindo, assim, uma boa conduta.

Ao longo de três décadas de minha vida profissional, procurei desempenhar meu papel de educador com muita cautela, determinação e força de vontade. Este compromisso que me impulsionou a acreditar sempre mais nas pessoas, nos educandos mais precisamente.

O Ensino Religioso representou e continua representando um ícone de trabalho, por contribuir fortemente em muitas conquistas e sonhos pessoais alcançados. Explico melhor. No ano de 1986, na cidade de Caçador/SC,

---

<sup>1</sup> Pedagogo com habilitação em História da Educação, Filosofia e Sociologia pela FEARPE. Curso Filosofia, Latim, Grego e Psicologia. Especialista em Supervisão Escolar e Séries Iniciais. Professor efetivo da rede estadual de ensino de Santa Catarina, lotado na Escola de Educação Básica Governador Bornhausen, em Arroio Trinta/SC. Contato: lidiomanenti@yahoo.com.br.

mais precisamente na Escola de Educação Básica Dante Mosconi, iniciei minha carreira como professor da rede estadual de Santa Catarina no componente curricular Ensino Religioso.

Com esta disciplina, aprendi a ser professor. A cada ano fui adquirindo experiências, bons resultados, excelentes conquistas, tais como: a) participação na elaboração da proposta curricular em Santa Catarina; b) formador na área, nas capacitações que a SED/SC oportunizou na década de 90 para todos os educadores catarinenses, inclusive os de Ensino Religioso; c) atuar como integrador de Ensino Religioso, Regional de Caçador, período em que acompanhávamos 44 escolas estaduais de toda região, em 18 municípios. Estas experiências me levaram a fazer parte do CRER/Regional e do CIER/SC, liderado por Dom Gregório Warmeling, trabalhos reconhecidos que me renderam a oportunidade de estar em outubro de 1991, no Colégio Bom Jesus de Florianópolis, com o Pontífice Papa João Paulo II. Momento impar e significativo, que me motivou a compreender ainda mais o valor e a beleza, tão defendida por Dom Gregório, do Ecumenismo.

Tais experiências me levaram a assumir outras funções na educação catarinense e me aperfeiçoar em novas áreas de ensino. Foram mais de dez anos afastado das aulas de Ensino Religioso. Contudo, no ano de 2017, voltei a trabalhar com este componente curricular. Por isso, elaboramos o Projeto “Opção pela Vida”, desenvolvido na Escola de Educação Básica Governador Bornhausen, localizada no município de Arroio Trinta – capital catarinense da cultura italiana. Através dessa iniciativa, mensalmente desenvolvemos ações voltadas a valores e prevenção, denominada de o dia “D” pela Vida.

Baseado nisso, numa ação coletiva com todo corpo docente, equipe pedagógica e gestora, iniciamos o ano letivo (especificamente o 1º bimestre de 2018) trabalhando a música de Dado Dolabella, “Pensar diferente”, que ensina que “há uma floresta em cada semente”.

Nas aulas de Ensino Religioso, aprofundamos a letra coletivamente e cada aluno procurou interpretá-la através de ilustrações em folha A4. Foram mais de cento e cinquenta produções, envolvendo as oito turmas do ensino fundamental de 6º ao 9º ano, expostas nos murais e corredores da escola, por um período de dois meses.

Posso afirmar que este trabalho rendeu muitos elogios, empolgação dos alunos, várias premiações por turmas. A seguir apresento uma seleção das melhores produções, com identificação dos respectivos autores.



Figura 1: Primeira colocada, 8º Ano 02



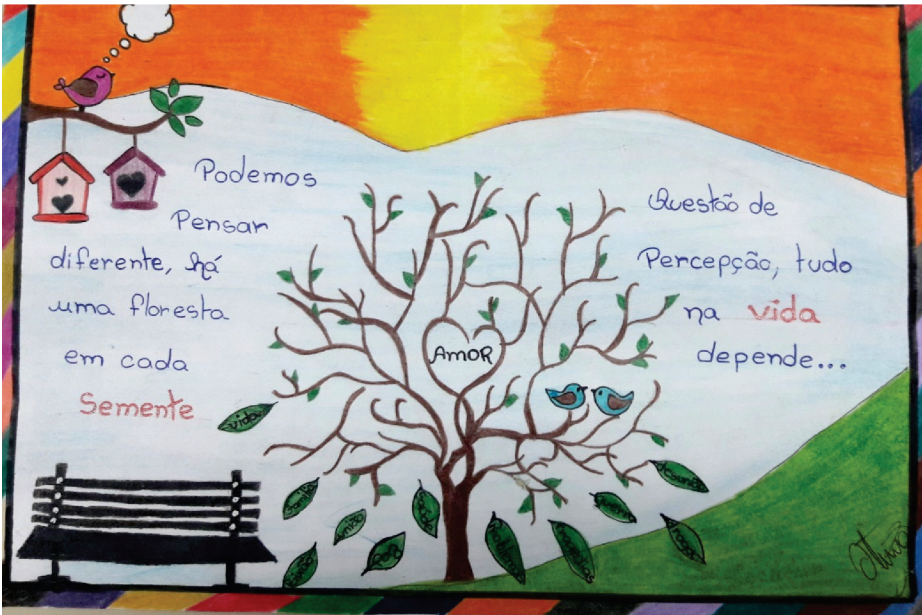
Figura 2: Segunda colocada, 9º Ano 01



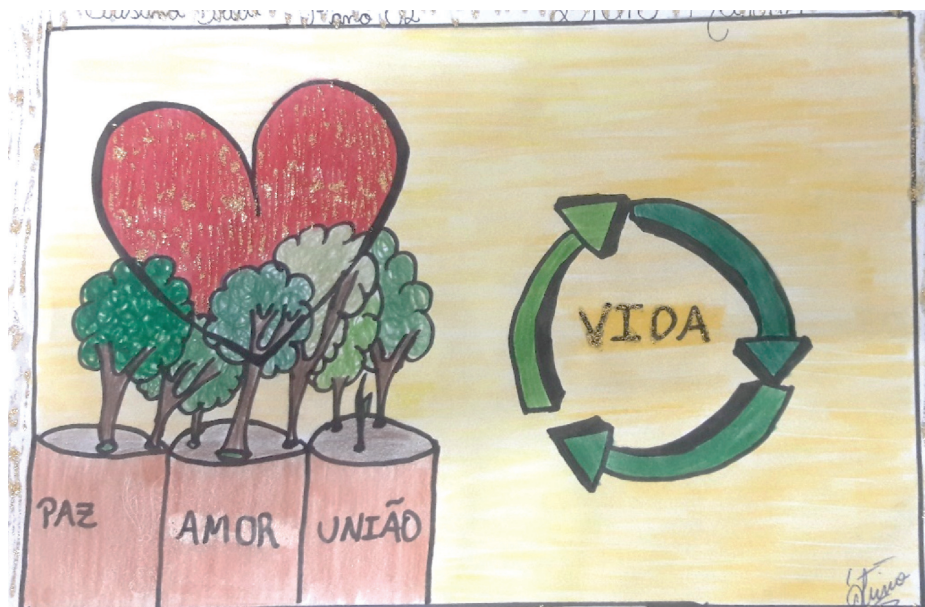
Figura 3: Terceira colocada, 9º Ano 02



Figura 4: Quarta colocada 8º Ano 02



**Figura 5:** Quinta colocada, 9º Ano 02



Certamente cada educador que atua com o Ensino Religioso terá condições de relatar e demonstrar boas experiências vivenciadas em sala de aula como também no convívio social escolar e comunitário.

O ano de 2018 marcou os dez anos da criação do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Esse feito histórico merece ser comemorado: afinal, pela primeira vez, um curso foi instituído com a finalidade de habilitar professores para atuar na docência de Ensino Religioso não confessional na cidade de Chapecó/SC. Este livro apresenta “múltiplos olhares” sobre “Ensino Religioso não confessional” no intuito de fortalecer o crescente movimento nacional e internacional pelo reconhecimento da diversidade religiosa em nossas sociedades. Isso irremediavelmente requer a transformação intercultural do Ensino Religioso nas escolas, que historicamente serviu como instrumento de colonização e homogeneização cultural e religiosa. Esperamos que esta obra contribua no processo de consolidação do Ensino Religioso não confessional enquanto área de conhecimento da educação básica.