

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FABRÍCIO DE MOURA BASSI

ENSINO RELIGIOSO: HISTÓRIA, CURRÍCULO E DESAFIOS DOCENTES NA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG A PARTIR
DA LEI Nº 9.475/97

UBERLÂNDIA-MG

2021

FABRÍCIO DE MOURA BASSI

**ENSINO RELIGIOSO: HISTÓRIA, CURRÍCULO E DESAFIOS DOCENTES NA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG A PARTIR
DA LEI Nº 9.475/97**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, PPGDE-UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Romana Isabel Brázio Valente Pinho.

Área de concentração:
História e Historiografia da Educação.

UBERLÂNDIA-MG

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B321e Bassi, Fabrício de Moura, 1977-
Ensino religioso [recurso eletrônico] : história, currículo e desafios docentes na rede pública municipal de educação de Uberlândia-MG a partir da Lei nº 9.475/97 / Fabrício de Moura Bassi. – 2021.

Orientadora: Romana Isabel Brázio Valente Pinho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5555>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Pinho, Romana Isabel Brázio Valente, 1976-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 14/2021/765, PPGED				
Data:	Quatorze de julho de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:00h	Hora de encerramento:	17:20h
Matrícula do Discente:	11912EDU015				
Nome do Discente:	Fabrício de Moura Bassi				
Título do Trabalho:	"ENSINO RELIGIOSO: HISTÓRIA, CURRÍCULO E DESAFIOS DOCENTES"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Filosofia e Educação em Agostinho da Silva: Demarcando um campo conceitual"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Giseli do Prado Siqueira - PUC-Minas; Márcio Danelon - UFU e Romana Isabel Brázio Valente Pinho orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Romana Isabel Brázio Valente Pinho, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Romana Isabel Brazio Valente Pinho, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/07/2021, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/07/2021, às 17:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Giseli do Prado Siqueira, Usuário Externo**, em 14/07/2021, às 19:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2900367** e o código CRC **9BD857AF**.

Dedico esta dissertação à minha família, especialmente às mulheres da minha vida: Carla minha esposa e Isabelly minha filha. Dedico também a todos e todas que, acreditando ser a educação o instrumento humanizador por excelência, consagram suas vidas para promovê-la e torná-la um valor essencial e universal.

AGRADECIMENTOS

Primordialmente agradeço a Deus pelo dom da minha vida, por sustentá-la, significá-la e plenificá-la por seu insondável mistério de amor.

Agradeço a minha esposa Carla que, preliminarmente, acreditou que este projeto fosse exequível e como companheira em todas as etapas do mesmo, nas vitoriosas e nas angustiantes, sorriu e chorou comigo, proporcionando-me o auxílio e o ânimo necessário para o cumprimento desta satisfatória e árdua missão.

Agradeço a minha filha Isabelly, meu maior tesouro, por inspirar a minha existência e por abdicar de minha indispensável presença paterna nos momentos em que precisei ausentar-me para escrever este texto.

Agradeço ao meu sogro e sogra, Humberto e Miriam, pelos amorosos cuidados dispensados à Isabelly, auxiliando-me enquanto estive envolvido na execução deste trabalho.

Agradeço a todos os professores e professoras que contribuíram para a minha formação humana, intelectual, ética e cidadã, mais recentemente, aos mestres com quem tive o prazer e o privilégio de conviver e aprender no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, especialmente cito a professora Dra. Lázara Cristina da Silva e o professor Dr. Márcio Danelon pelas suas inestimáveis colaborações.

Agradeço, particularmente, a minha professora orientadora Dra. Romana Isabel Brázio Valente Pinho por acolher a minha proposta de trabalho e orientar-me na execução da mesma, compreendendo as minhas deficiências, incentivando-me no decorrer do processo de escrita e contribuindo, relevantemente, para o aperfeiçoamento desta dissertação.

Agradeço aos colegas professores e professoras de Ensino Religioso que comigo compartilharam e compartilham a laboriosa e gratificante missão de ministrar essa disciplina, cientes da importância e da relevância de nosso trabalho docente na vida de nossos estimados educandos e na perspectiva da edificação de um mundo melhor.

“Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las.
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mario Quintana

“Comece fazendo o que é necessário, depois o
que é possível, e de repente você estará fazendo
o impossível.”

Francisco de Assis

RESUMO

No decorrer da história, a presença da disciplina de Ensino Religioso no currículo oficial das escolas públicas brasileiras foi controversa, ora incluída, ora excluída à deriva da relação entre Igreja e Estado. A dissertação propõe-se a descrever e a compreender como transcorreu a construção histórica do currículo da disciplina de Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia-MG, a partir da Lei nº 9.457/97. Apresenta-se se uma ampla e detalhada descrição histórica contextualizada do Ensino Religioso no período compreendido entre os anos de 1500 a 1988, embasada em trechos de ordenamentos jurídicos que promoveram a sua inclusão e exclusão no currículo brasileiro, definindo, respectivamente, a sua posição no mesmo. Aborda-se a construção histórica e conceitual do Ensino Religioso, enquanto componente curricular oficial, a partir da Lei nº 9.457/97, salientando os seus principais aspectos: conceito; objeto de estudo; objetivos; metodologia e formação de seus docentes. Descreve-se sobre a construção da disciplina de Ensino Religioso e de seu respectivo currículo na Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia-MG, analisando as Diretrizes Curriculares Municipais deste componente curricular e demonstrando as suas influências e a inter-relação com a formação continuada dos docentes desta área do conhecimento. Utilizando-se de uma metodologia de natureza qualitativa, realizou-se: uma pesquisa descritiva documental e bibliográfica a partir das legislações pertinentes ao Ensino Religioso nos âmbitos nacional, estadual e municipal, e de referenciais bibliográficos relacionados ao tema proposto; e uma análise explicativa sobre as Diretrizes Curriculares Municipais. O estudo proposto nesta dissertação revelou que o currículo municipal do Ensino Religioso se caracteriza como um produto histórico e analítico das práticas pedagógicas dos docentes desta área e, por isso mesmo, intrinsecamente relacionado a sua formação continuada, qualificando-se como um projeto educacional fundamentado nos direitos humanos e voltado para a formação humana, ética e cidadã dos educandos.

Palavras-chave: Ensino Religioso; História; Currículo; Formação docente.

ABSTRACT

Throughout history, the presence of the discipline of religious education in the official curriculum of Brazilian public schools has been controversial, sometimes included, sometimes excluded due to the relationship between church and state. The dissertation aims to describe and understand how the historical construction of the curriculum of the discipline of Religious Education took place in the municipal public school system of education of Uberlândia-MG, from law nº 9.457/97. It presents a broad and detailed historical description of Religious Education in the period between the years 1500 and 1988, on the basis of excerpts from the legal system, those who promoted their inclusion and exclusion in the Brazilian curriculum, respectively defining their position in the same. It addresses the historical and conceptual construction of Religious Education as one official curricular component established by law nº 9.475/97 highlighting its main aspects: concept, object of study, objectives, methodology and training of its teachers. It is described about the construction of the discipline of Religious Education and its respective curriculum in the Municipal Public Education Network of Uberlândia-MG analyzing the Municipal Curricular Guidelines of this curricular component and demonstrating its influences and the interrelation with the continuing education of teachers in this area of knowledge. Using a qualitative methodology, a descriptive documentary and bibliographical research was carried out from the relevant legislation to Religious Education at the municipal, state, and national levels and the bibliographic references related to the proposed theme; and one explanatory analysis of the Municipal Curriculum Guidelines. The study proposed in this dissertation revealed that the Municipal Curriculum of Religious Education is characterized as a historical and analytical product of the pedagogical practices of teachers in this area and, therefore, intrinsically related to their continuing education, qualifying itself as an educational project based on human rights and focused on the human, ethical and Citizen formation of students.

Keywords: Religious Education; History; Curriculum; Teacher training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demonstrativo das Religiões no Brasil, com seus respectivos quantitativos segundo os censos de 1960 a 1991.....	73
Tabela 2 – Demonstrativo do Ensino religioso: ente federado e tipo de regulamentação.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abesc- Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas

ACB- Ação Católica Brasileira

AEC- Associação de Educação Católica do Brasil

Assintec- Associação Interconfessional de Educação de Curitiba

Asper- Associação de Professores de Ensino Religioso do Distrito Federal

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CEB- Câmara de Educação Básica

CEE- Conselho Estadual de Educação

Cemepe- Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

Cier- Conselho de Igrejas para Educação Religiosa

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE- Conselho Nacional de Educação

Comuner – Comissão Municipal de Educação Religiosa

Conermg – Conselho de Ensino Religioso do Estado de Minas Gerais

Conic- Conselho Nacional de Igrejas Cristãs

CRB- Conferência dos Religiosos do Brasil

CRER – Conselho Regional de Ensino Religioso

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

Ener- Encontro Nacional de Ensino Religioso

ER- Ensino Religioso

Fonaper- Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

Grere- Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso

Irpamat- Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e do Desporto

MED- Ministério da Educação e do Desporto

Nerer- Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais

ONU- Organizações das Nações Unidas

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNER- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

PDT- Partido Democrático Trabalhista

PDS- Partido Democrático Social

PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro

Unesco- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: DO PERÍODO COLONIAL À CONSTITUIÇÃO DE 1988	17
1.1 O Ensino Religioso nos períodos Colonial, Imperial e Monárquico Constitucional brasileiros	18
1.2 O Ensino Religioso no Período Republicano (1889-1988)	33
1.2.1 O Ensino Religioso na República Velha (1889-1930)	34
1.2.2 O Ensino Religioso na “Era Vargas” (1930-1945)	46
1.2.3 O Ensino Religioso na República Populista (1945-1964)	52
1.2.4 O Ensino Religioso no Período da Ditadura Militar (1964-1985)	55
1.2.5 O Ensino Religioso no período de redemocratização e na Constituição de 1988.....	64
SEÇÃO 2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO NA LEI Nº 9.394/96 E NA LEI Nº 9.475/97: CONCEPÇÃO, OBJETO, CURRÍCULO E DOCÊNCIA.....	76
2.1 O Ensino Religioso no período pós-constitucional de 1988 até meados de 1996	76
2.2 O Ensino Religioso na LDB nº 9.394/96	85
2.3 O Ensino Religioso na Lei nº 9.475/97	99
SEÇÃO 3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA E CIDADÃ DISCENTE.....	114
3.1 A construção histórica do currículo da disciplina de Ensino Religioso da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG	114
3.1.1 Entre os anos de 1997 a 2010: a construção do currículo da disciplina de Ensino Religioso da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG sob a égide da Lei nº 9.475/97	115
3.1.2 Entre os anos de 2011 a 2012: o relato histórico e analítico da elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Religioso da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG	121
3.1.3 Entre os anos de 2013 a 2016: período de implantação e consolidação das Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Religioso da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG	173
CONCLUSÃO	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182

INTRODUÇÃO

Na história da humanidade, religião e Estado sempre estiveram imbricados, ora em uma relação de comunhão e interdependência, ora em uma relação de disputa e incompatibilidades. Neste instável relacionamento, a educação exerceu um importante papel, pois foi utilizada por ambas instituições como instrumento ideológico, a fim de substanciar e legitimar as suas pretensões e ações perante toda a sociedade.

Com a disciplina de Ensino Religioso isso não ocorreu de forma diferente, principalmente pelo fato de sua presença na educação pública brasileira sempre se fazer controversa. No decorrer de sua história, conforme o contexto relacional entre Estado e Igreja (religião), o Ensino Religioso ora figurava como disciplina que compunha o currículo do sistema educacional brasileiro, caracterizando-se como um mecanismo ideológico direcionado à consolidação dos poderes estatais e religiosos, ora era restringido, manipulado ou banido do currículo do sistema educacional brasileiro, em função das dissonâncias e dos interesses conflitantes que, momentaneamente, afastavam as instituições supramencionadas.

Nesse sentido, em decorrência deste progressivo movimento pendular, o Estado e a Igreja, especificamente a Católica, influenciaram, predominantemente, no currículo do Ensino Religioso brasileiro ofertado nas escolas públicas e privadas, a ponto de consubstanciá-lo como Catequese (doutrinação cristão) ou incumbi-lo na função de incutir nos cidadãos as qualidades cívicas necessárias para o exercício de sua cidadania, qualidades então definidas pela pessoa do governante ou pelo regime de governo momentâneo.

A Lei nº 9.475/97 representou um marco, um divisor de águas, pois ao assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vetando toda e qualquer forma de proselitismo, e também ao integrar o Ensino Religioso à formação básica do cidadão, instituindo-o como disciplina de oferta obrigatória nas escolas públicas de ensino fundamental, possibilitou ao último construir sua identidade, constituindo-o de uma epistemologia, objeto, metodologia, objetivos e conteúdos próprios e, conseqüentemente, sistematizando-o como um componente curricular pertinente ao meio e à realidade escolar.

A partir desse momento histórico, a estruturação do Ensino Religioso e de seu currículo não mais decorreria apenas de normatizações, mas se efetivaria por meio de uma nova concepção da disciplina e da elaboração de um robusto arcabouço teórico capaz de subsidiar sua nova prática pedagógica.

Em sua trajetória, o Ensino Religioso tem sido alvo de calorosos debates quanto à sua permanência como componente curricular e quanto à compreensão de sua natureza e de sua função educacional. Aqueles que postulam a sua exclusão apoiam-se, principalmente no princípio da laicidade do Estado e, conseqüentemente da educação pública, delegando a educação religiosa às instituições religiosas e familiar. Os defensores da permanência do Ensino Religioso como componente curricular alegam os seguintes fatos: a constatação de uma porção espiritual humana e sua necessária educação; a concepção da disciplina como um instrumento garantidor dos princípios constitucionais da liberdade religiosa, da tolerância religiosa, do respeito à diversidade e da laicidade do Estado; a configuração da disciplina como um dispositivo pedagógico que proporcione uma formação ética do discente, possibilitando assim a sua humanização e capacitando-o para o pleno exercício de sua cidadania.

O histórico do Ensino Religioso provocou e ainda provoca muitos equívocos quanto à sua concepção presente na comunidade escolar, como exemplos pode-se citar: pais que requerem dispensa de frequência dos seus filhos na disciplina por terem uma visão distorcida (desatualizada e descontextualizada) da mesma; discentes que, por não compreenderem o universo da disciplina, a boicotam e a desprezam; algumas lideranças e instituições religiosas que, por se pautarem por um posicionamento fundamentalista e mover-se por um espírito proselitista, propagam difamações quanto à disciplina, procurando desencorajar os seus fiéis e seus familiares a frequentarem-na; ateístas e não religiosos que, trancafiados em seus radicalismos, defendem a exclusão da disciplina do currículo escolar sob a alegação de resguardo à laicidade do Estado. O trabalho científico aqui proposto pode concorrer para que algumas das incompreensões supramencionadas possam ser extirpadas.

Essa pesquisa poderá ainda favorecer o aperfeiçoamento da prática docente na área do Ensino Religioso, integrando-se como um relevante referencial teórico que venha a compor o arcabouço bibliográfico até então produzido, contribuindo enfim, para a concretização da proposta do Ensino Religioso delimitada na Lei nº 9.475/97 que incide em sua constituição como um instrumento pedagógico voltado para a formação humana, ética e cidadã do discente.

Considerando o exposto, o problema a que se pretende contemplar nesta dissertação consiste em responder ao seguinte questionamento: como aconteceu a construção histórica do currículo da disciplina de Ensino Religioso da Rede Pública Municipal de Uberlândia-MG, a partir da Lei nº 9.475/97?

O interesse pelo tema aqui desenvolvido está intimamente relacionado à minha vivência e experiência profissional. Iniciei minha história no magistério há aproximadamente quatorze

anos ministrando Ensino Religioso. Desde então, tenho acompanhado a trajetória deste componente curricular na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia ora como docente, ora como coordenador pedagógico da área, no âmbito municipal, entre os anos de 2013 a 2016.

No decorrer deste lapso temporal, despertou em mim a curiosidade e também a necessidade de compreender como ocorreu a construção histórica do currículo do Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG, por entender que tal compreensão poderia contribuir para o aperfeiçoamento de minha prática docente e dos demais colegas de área. Apesar de iniciar uma tentativa de compilação histórica da disciplina no período em que exerci a coordenação da área, não tive êxito pela indisponibilidade de tempo e de outras condições que pudessem favorecer o desenvolvimento de tal empreitada.

A partir disso, em um momento da minha vida que considerei oportuno, inscrevi-me no processo seletivo para o mestrado na linha de História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, a fim de desenvolver a pesquisa supramencionada.

Nesse sentido, a efetiva elaboração desta pesquisa despertou em mim um grande interesse pela sua pertinência com a minha vivência docente e pela necessidade de aquietar e responder algumas inquietações de ordem existencial.

O **objetivo geral** desta dissertação consiste em compreender como transcorreu a construção histórica do currículo da disciplina de Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia-MG, a partir da Lei nº 9.475/97.

Como **objetivos específicos** constituem-se:

- a. relatar o processo histórico em que ocorreu a construção do currículo da disciplina de Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia-MG, a partir da Lei nº 9.475/97;
- b. identificar e expor os referenciais legais, teóricos e contextuais que influenciaram e subsidiaram o processo de construção do currículo da disciplina de Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia-MG;
- c. analisar as Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Religioso de Uberlândia-MG
- d. verificar se há consonância entre o currículo do Ensino Religioso proposto pelos referenciais legais e teóricos e o currículo elaborado na Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia-MG; e

- e. averiguar a relação entre a formação dos professores de Ensino Religioso da Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia-MG e o processo de construção do currículo da disciplina de Ensino Religioso local.

A dissertação é composta por uma introdução, três seções e conclusão. Ela se caracteriza como de abordagem qualitativa, de natureza básica, quanto aos objetivos descritiva e explicativa e quanto aos procedimentos documental e bibliográfica.

Essa obra dissertativa procura descrever o processo histórico que resultou na construção do currículo da disciplina de Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia-MG, a fim de melhor compreendê-lo quanto ao seu contexto estruturante, eixos norteadores, objetivos, metodologia e conteúdo programático.

Essa descrição histórica conta com um preâmbulo desde os primórdios da disciplina no Brasil e abarca, em âmbito municipal, o período entre os anos de 1997 a 2016. Estabeleceu-se como ponto de partida temporal o ano de 1997, pois anteriormente à promulgação da Lei nº 9.475/97, o Ensino Religioso ainda não havia se firmado como componente curricular ofertado obrigatoriamente nas escolas públicas brasileiras e, por isso, não tinha também um referencial curricular oficial consolidado nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

Objetivando a concretização deste estudo, procedeu-se a um levantamento de dados. Buscou-se reunir documentos e referenciais teóricos para subsidiarem a redação da pesquisa, tais como: legislação pertinente ao Ensino Religioso nos âmbitos nacional, estadual e municipal; Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso; Diretriz Curricular Municipal do Ensino Religioso de Uberlândia-MG; Planejamentos anuais do Ensino Religioso da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG; bibliografia relacionada ao tema da pesquisa (livros, artigos científicos, dissertações, teses). A partir de um exame minucioso e de uma organização histórica e teórica dessas fontes de dados procedeu-se à escrita do texto aqui apresentado.

Na primeira seção, apresenta-se uma ampla e detalhada descrição histórica contextualizada do Ensino Religioso no período compreendido entre os anos de 1500 a 1988, quando a atual Constituição Brasileira foi promulgada. Nesta narrativa histórica, são descritos também trechos ou a totalidade dos ordenamentos jurídicos (Constituições Federais, Leis, Decretos, Resoluções) pertinentes ao Ensino Religioso, pois os mesmos foram os responsáveis pelos movimentos de inclusão e exclusão da disciplina do currículo brasileiro, além de definirem o seu lugar no sistema educacional nacional.

Na segunda seção aborda-se o Ensino Religioso sob a perspectiva da sua escolarização, ou seja, a sua construção histórica e conceitual enquanto componente curricular, que se consolidou,

juridicamente, com as promulgações da Constituição Brasileira de 1988, da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e da Lei nº 9.475/97, além dos seus respectivos dispositivos regulamentares locais (estaduais e municipais). Assim sendo, discorre-se sobre os seguintes aspectos do Ensino Religioso: conceito; o seu objeto de estudo (o fenômeno religioso e o conhecimento religioso); objetivos; metodologia e formação de seus docentes.

Por fim, na terceira seção disserta-se sobre a construção da disciplina de Ensino Religioso e de seu respectivo currículo na Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia-MG, a partir da lei nº 9.475/97, procurando realizar uma abordagem contextualizada sobre os seus principais e mais importantes aspectos. Realiza-se uma análise teórica sobre as Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Religioso de Uberlândia-MG que, a partir de 2011, passou a referenciar o planejamento curricular da disciplina compondo-o de objeto de estudo, objetivos, metodologia e conteúdo programático. Apresenta-se também o estreito vínculo que se instaurou entre a construção do currículo da referida disciplina e a formação continuada docente da área, ressaltando os seus principais aspectos e sua inter-relação.

Diante do exposto, conclui-se que a pesquisa parte da descrição histórica do currículo do Ensino Religioso em âmbito nacional para se chegar à apresentação da construção do currículo da disciplina na cidade de Uberlândia-MG, especificamente em sua Rede Pública Municipal de Ensino.

SEÇÃO 1

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: DO PERÍODO COLONIAL À CONSTITUIÇÃO DE 1988

O Ensino Religioso se fez presente na educação brasileira desde os seus primórdios, quando sob o regime do Padroado, compreendido como ensino da religião (catequese) oficial do Estado, desenvolveu-se como um instrumento ideológico destinado à evangelização dos gentios e à garantia e manutenção do poder monárquico, por meio da conversão dos povos indígenas e dos negros escravizados.

Devido a esta condição *sui generis*, o Ensino Religioso, em seu itinerário histórico, ficou marcado pelas suas particularidades: ora constava como componente curricular ofertado obrigatoriamente nas escolas públicas brasileiras, ora era excluído do currículo escolar nacional; no decorrer de grande parte de sua história se configurou como um instrumento catequético, exercendo um papel proselitista da fé cristã predominantemente de cunho católico.

O contexto da formação histórica da disciplina de Ensino Religioso no Brasil foi devidamente sintetizado no trecho da obra citada abaixo:

Uma das maiores dificuldades relacionadas com a concepção, organização e prática do ensino religioso no Brasil é a sua condição de disciplina que nasceu em meio aos mais diversificados interesses advindos de diferentes partes envolvidas na questão. Não vieram da sociedade como um todo. E mais, foi implantado em meio a um jogo de poder, que a subjugou a forjados esquemas, ora de superproteção, ora de exclusão e, conseqüentemente, de mecanismos de controle para sua inclusão e permanência no sistema de ensino, para servir, ao mesmo tempo, ao sistema político ao sistema religioso, ao sistema familiar e até mesmo a interesses individuais. Serviu, porém, muito pouco ao sistema escolar propriamente dito. Nesta situação de ‘destaque’, ou sob a máscara da falsidade que tão bem camuflou a sua identidade, foi utilizado como um dos fios condutores de todo o processo civilizatório brasileiro: do regime de padroado ao regime republicano. (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2007, p. 42-43).

Esta seção apresenta uma descrição da constituição histórica da disciplina de Ensino Religioso no sistema educacional brasileiro. Ela foi compartimentada em seis subseções, tendo como referencial organizacional a periodização adotada pela História do Brasil que a divide, para fins didáticos, em três períodos principais: Colonial, Imperial e Republicano. Nessa exposição se demonstrará o quanto as relações entre Estado e religião estavam imbricadas e que

se materializavam, conseqüentemente, nas ações políticas e nos ordenamentos jurídicos que, por sua vez, influenciavam diretamente na concepção educacional nacional, especialmente na disciplina de Ensino Religioso.

1.1 O Ensino Religioso nos períodos Colonial, Imperial e Monárquico Constitucional brasileiros

Para se compreender a identidade do Ensino Religioso e a concepção laica brasileira se faz necessário desvelar o processo de construção histórica da identidade deste povo e, conseqüentemente, de sua cultura que se configuram como resultado do modelo colonial exploratório lusitano ao qual foram submetidas. Para Silva e Ribeiro (2007, p. 77): “a história religiosa brasileira está intimamente ligada à história da colonização do Brasil. É certo que para se entender a história e a cultura brasileira deve-se tomar como ponto de partida a empresa colonial lusitana e sua ideologia de povoamento”.

A religião católica foi implantada e prosperou no Brasil como fruto da vontade e da ação direta e incessante da coroa portuguesa (HOORNAERT, 1978). Nesse sentido, assumir e vivenciar o catolicismo, ou minimamente observar os seus preceitos formais neste período histórico se configurava como uma ação imprescindível à inclusão na sociedade brasileira colonial, conforme relata Hoornaert (1978, p. 13), “[...] o catolicismo brasileiro assumiu nos primeiros séculos de sua formação histórica um caráter obrigatório. Era praticamente impossível viver integrado no Brasil sem seguir ou pelo menos respeitar a religião católica. [...]”

Essa herança religiosa e cultural, politicamente imposta à colônia brasileira provém de uma identidade essencialmente católica do povo português que se reconhecia como um povo concebido (eleito) por Deus e, portanto, encarregado de construir o Reino de Deus na terra. Como afirma Hoornaert (1978, p. 34) ao apresentar as conclusões do padre Antônio Vieira em suas elucubrações a respeito da realidade brasileira, para o qual “[...] O povo português é o povo eleito por Deus para estabelecer o seu reino neste mundo. Cada português recebe uma vocação especial, diferente da vocação dos outros povos. [...]”.

Assim sendo, os portugueses, para além de suas pretensões políticas e econômicas colonialistas, acreditavam que eram vocacionados a vivenciar profundamente o catolicismo pelo fato de terem sido alvo da predileção de Deus e, portanto, obrigados a assumir a missão divina de evangelizar os gentios e de, conseqüentemente, propagar a fé católica em todo o

mundo conhecido. De acordo com o que diz BIE (1970) em sua tese doutoral intitulada *God in de sermoenem van Padre Antônio Vieira*:

[...] Comenta Vieira: “Todos os reis são de Deus, mas os outros reis são de Deus feitos pelos homens: o rei de Portugal é de Deus e feito por Deus e por isso mais propriamente seu” (De Bie, 426).

Daí a vocação especial de cada português, no sentido de levar o nome de Deus aos gentios, de espalhar o seu nome em terras longínguas. Nas palavras de Vieira: “Os outros homens por instituição divina têm só obrigação de ser católicos: o português tem obrigação de ser católico e de ser apostólico. Os outros cristãos têm obrigação de crer a fé: o português tem a obrigação de a crer e mais de a propagar” (De Bie, 427). (apud HOORNAERT, 1978, p. 35).

Os portugueses, ao empreenderem as navegações, priorizaram sobretudo o cumprimento de sua missão em evangelizar os gentios e propagar a fé católica, deixando em segundo plano a satisfação dos interesses mundanos de seu reino que incluíam a expansão territorial e o enriquecimento econômico por meio da apropriação das riquezas dos territórios conquistados. Em concordância com o que narra HOORNAERT (1978, p. 32) ao citar um trecho da carta de Dom João III ao primeiro governador-geral do Brasil Tomé de Sousa, “[...] ‘a principal causa que me levou a povoar o Brasil foi que a gente do Brasil se convertesse a nossa santa fé católica’ [...]”.

Entretanto, a colonização e o messianismo portugueses não foram realizados somente por meio de persuasão ideológica, mas sobretudo, foram marcados por uma concepção guerreira, pois os reis portugueses enxergavam as navegações para a América com o mesmo espírito das cruzadas realizadas na Terra Santa, em que os nativos (os indígenas) e, posteriormente, os negros eram concebidos como inimigos da fé, ou seja, gentios que deveriam ser convertidos a todo preço, empreendendo-se assim, uma espécie de “guerra santa”, conforme relata Hoornaert (1978).

Esse missionarismo guerreiro praticado pelos portugueses no Brasil compreendia a evangelização como um processo de subjugamento dos infiéis ao catolicismo, uma conversão que não se dava apenas pelo discurso proselitista, mas sobretudo pelo emprego da violência. Em consonância com o que diz Hoornaert (1978, p. 46) ao comentar a obra “Diálogo sobre a conversão do gentio” de Manoel da Nóbrega SJ: “[...] o postulado fundamental desta literatura é o seguinte: a sujeição do infiel prepara a sua evangelização, precisa dominar para depois converter. É a teoria da ‘guerra de missão’”. Ainda nesse sentido, Hoornaert (1978, p. 47) apresenta o comentário do padre José de Anchieta: “[...] ‘Porque para esse gênero não há melhor pregação do que a espada e a vara de ferro’.”.

Isto posto, o que se pode perceber é que o catolicismo adquiriu um estado de religião civil que submetia o povo português em todas as suas camadas sociais (do rei aos seus súditos), bem como todos os povos por ele conquistados. O catolicismo em seu modelo lusitano caracterizava-se pelo seu exclusivismo, o que, conseqüentemente, levava todas as demais tradições religiosas à condição de heresia, condenando assim os seus respectivos fiéis à exclusão social.

Naturalmente que o catolicismo tornou-se uma religião civil a ser propagada por todos os reis e súditos portugueses, motivo este pelo qual os que não partilhavam dos mesmos ideais eram hereges e infiéis. A chegada da empresa colonial, em nome da coroa e da Igreja, submetia os nativos à religião católica no seu modelo lusitano. (SILVA; RIBEIRO, 2007. p. 81).

Os portugueses não instituíram no Brasil apenas o catolicismo a seu modo particular, mas também implementaram o seu modelo estatal de cunho absolutista, impregnado de misticismo e fundamentado em uma união indissolúvel entre os poderes religioso e político. Em conformidade com o que relata Silva e Ribeiro (2007, p. 75),

[...] cabe ressaltar também que as concepções e modelos lusitanos sempre possuíram a sua *sui generidade*. [...], não somente o catolicismo lusitano, mas também o Iluminismo lusitano eram particulares, pois sempre trataram de assegurar, fortalecer e confirmar o Estado absoluto, fundado numa experiência mística que não dissociava o poder político do poder religioso. [...]

Tal modelo estatal lusitano, denominado de Padroado Régio forjou-se a partir do acordo ocorrido no ano de 1493 entre os reis católicos de Portugal, Espanha e o papa Alexandre VI, objetivando conciliar o conflito militar entre as nações supracitadas, por ocasião das novas terras descobertas no continente americano. Neste tratado, o papa demarcou os domínios feudais da Espanha e de Portugal e concedeu aos reis o mandato feudal que consistia no reconhecimento do direito divino de posse dos novos territórios conquistados, acrescido da obrigação missionária de evangelização dos mesmos (SILVA; RIBEIRO, 2007).

Dessa forma, o projeto colonial português e a sua respectiva missão divina de evangelizar os nativos gentios habitantes dos novos territórios conquistados só poderiam ser efetivados com a implantação do regime de Padroado nos mesmos, uma vez que tal instituto jurídico possibilitava ao catolicismo expandir-se hegemonicamente sob a proteção e o patrocínio estatal, enquanto que a Igreja em contrapartida sustentava e legitimava o poder divino da coroa portuguesa.

O Padroado no Brasil submeteu a Igreja ao poder do rei português, passando assim a atender prioritariamente aos interesses de seu projeto de expansão colonial em detrimento de

sua missão propriamente espiritual. Em terras brasileiras, o clero devia fidelidade direta ao rei que se configurava como o autêntico chefe da missão católica e a ele foram concedidas as prerrogativas: de criação de cargos eclesiásticos e de paróquias; de nomeação de bispos; de controle e ratificação (*placet régio* ou *beneplácito*) sobre os documentos e as correspondências pontifícias e episcopais. Todos esses privilégios eclesiásticos foram obsequiados à coroa portuguesa pelo próprio papa em troca do financiamento estatal das atividades eclesiais católicas em solo colonial (SILVA; RIBEIRO, 2007).

Em decorrência disso, quanto ao estabelecimento da hegemonia do catolicismo, patrocinado diretamente pela coroa portuguesa no Brasil colônia, Silva e Ribeiro (2007, p. 84-85) assim se manifestam conclusivamente:

Dessa forma o catolicismo foi se estabelecendo, sob o poder real, por força da própria política, como religião hegemônica, não abrindo espaço para que outros grupos acatólicos se estabelecessem na Colônia. Essa hegemonia persistiu por todo o período colonial [...]"

A hegemonia do catolicismo também alcançou o campo educacional, exercendo sobre ele forte influência. Durante o período colonial no Brasil, sob o regime de *Padroado*, o Ensino Religioso configurou-se como ensino da religião, ou seja, um mecanismo de evangelização dos gentios (catequização dos nativos e dos escravos negros), além de ser utilizado pela realeza como um instrumento ideológico do poder monárquico a serviço do projeto colonizador, conforme afirma a esse respeito a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (2007, p. 46):

O ensino religioso, compreendido como ensino da religião ou catequese, visa à cristianização por delegação pontifícia, sendo a Igreja Católica a maior interessada. Esta delega ao Monarca de Portugal o direito de administrá-la, desde que assuma o compromisso para com a sua expansão no novo mundo.

Os jesuítas, por aproximadamente dois séculos, se caracterizaram como os principais articuladores da concepção estatal católica brasileira, influenciando diretamente na formação e organização da sociedade colonial, inclusive incumbido a eles o trabalho de educar as elites e os demais do povo por meio da catequização (SILVA; RIBEIRO, 2007).

O trabalho missionário jesuítico no Brasil trilhou duas vertentes: uma tradição não teológica que buscava garantir o financiamento da Companhia de Jesus e, conseqüentemente, o seu estabelecimento e expansão no território colonial; e uma tradição teológica que se dedicava a uma prática pastoral de cristianização, por meio do despertar de uma consciência cristã (HOORNAERT, 1978).

A tradição teológica objetivava cristianizar a aristocracia colonial, procurando conscientizá-la quanto aos equívocos da colonização. Dessa forma, os jesuítas adeptos desta

tradição contestavam o modelo colonial português que subjugava e explorava o Brasil, denunciando as suas práticas perversas que contrapunham ao agir e à consciência legitimamente cristãs. Assim narra Hoornaert (1978, p.62-63):

[...] a experiência de reflexão teológica nos dois primeiros séculos era essencialmente inspirada pela prática pastoral concreta e voltada para essa mesma prática. Essa teologia não nasceu a partir de exposições sistemáticas mas a partir da vida. Ela proveio dos problemas que a atualidade ofereceu à consciência cristã: liberdade ou sujeição dos índios (Nóbrega), guerra justa ou injusta (Gonçalo Leite, Antônio Vieira), o sistema sacramental aplicado aos índios (Inácio de Tolosa), a ‘menoridade’ dos índios (Nóbrega), a adaptação às mitologias indígenas (Anchieta), a exploração colonial (Antonil), o tratamento dos escravos nos engenhos (Benci), o direito de compra e venda de índios (Quirício Caxa) (1), a confissão de escravocratas (Miguel Garcia).

O Renascimento que surgiu em meados do século XIV e se estendeu até o final do século XVI trazendo à tona a racionalidade e uma concepção humanista da realidade, primando assim a razão em detrimento da fé, despertou um movimento de secularização que, por sua vez, desencadeou as concepções burguesas de liberdade política e econômica fundamentadas e propagadas pelo Iluminismo que, por fim, promoveu uma cisão lenta e gradual entre os poderes políticos e religiosos, engendrando assim, a denominada laicização estatal (RIVERA, 2015).

No bojo do Iluminismo forjou-se o liberalismo político. As ideias liberais que defendiam os direitos naturais e individuais (vida, liberdade e propriedade), o desencantamento do mundo, a igualdade perante a lei, e que também condenavam a união entre os poderes temporal e espiritual, propuseram um novo modelo estatal legitimado exclusivamente pelo poder emanado do povo e regido por uma ordem jurídica dessacralizada, lançando assim as bases daquele que futuramente seria denominado de Estado Moderno (GASDA, 2015).

Ainda Gasda (2015, p.44), ao sintetizar o princípio da laicidade, sistematizado pelo liberalismo, assim disserta:

Em síntese, ao desvincular o Estado de qualquer confissão religiosa, o liberalismo articulou o princípio da laicidade do Estado sobre dois pilares: convicções religiosas pertencem ao âmbito estritamente privado; em assuntos religiosos o Estado é imparcial. Existe, entre Igreja e Estado, entre religião como instituição e política como instituição, uma separação que se estende a toda a sociedade. A laicidade como prerrogativa consubstancial ao poder político apresenta dois sentidos: exclusão da religião dos poderes públicos; imparcialidade do Estado com respeito às religiões que subsistem na sociedade. [...]

Nesse contexto de efervescência das concepções liberais, Portugal se deparou com sua imagem retrógrada diante da modernidade das demais nações europeias, como constata Silva e Ribeiro (2007, p. 101):

Nesse contexto de avanço das ideias liberais com um eixo marcadamente antropocêntrico, racionalista e contestador do *status quo* é que Portugal se percebeu atrasado em relação às demais nações europeias como a Inglaterra, a França e a Alemanha.

Diante de tal conjuntura, o então rei português José I (1750-1777) nomeou como Ministro para Assuntos Exteriores e de guerra o senhor Sebastião José de Carvalho e Melo em 1750 que, por sua vez, em 1756 assumiu o cargo de Primeiro Ministro e, posteriormente, em 1770 tornou-se o Marquês de Pombal. O Marquês era um ferrenho defensor do poder absoluto do rei e, por isso, contrapunha-se à estreita ligação entre a Igreja e o reinado português que vigorava até então, por acreditar que tal vínculo e, conseqüentemente, a influência eclesial se configuraria como uma real ameaça à soberania real. Obstinado a concretizar tal benéfica cisão, observou que seria necessário empreender reformas substanciais no reino português, decidindo iniciá-las a partir de um movimento de perseguição aos padres jesuítas (SILVA; RIBEIRO, 2007).

No decorrer de sua existência, a Companhia de Jesus, bem como outras ordens religiosas e padres seculares receberam dos monarcas ibéricos, a título de doação, grandes extensões de terras com o objetivo de demarcação de fronteiras e também como forma de financiamento de suas obras educacionais e sociais a partir dos dividendos provenientes de tais bens. Tal prática proporcionou à ordem jesuíta um enriquecimento exorbitante. Fato que levou o Marquês de Pombal a denunciá-la junto ao papa Bento XIV por enriquecimento ilícito. Denúncia que foi acatada pelo Santo Padre (SILVA; RIBEIRO, 2007).

Movido por interesses econômicos (desejando confiscar todo o patrimônio jesuíta no reino português) e políticos (eliminar a concepção jesuíta que pregava a subordinação do poder temporal ao poder espiritual do papado), o governo português, sob a égide do Marquês de Pombal introduziu uma ideologia que atribuía o atraso português à presença jesuíta e a sua prática educacional. Conforme relata Silva e Ribeiro (2007, p.108),

[...] na implantação de seu plano de reforma, Portugal tratou de divulgar um sentimento antijesuítico cuja base ideológica consistia em afirmar que todo o atraso português em relação às demais 'nações ilustradas' da Europa era culpa dos jesuítas e do seu método pedagógico.

Sob a influência do Iluminismo, o Marquês de Pombal implantou uma série de medidas administrativas, denominada de Reforma Pombalina, em que um de seus atos foi a promulgação de um decreto que expulsou os religiosos da ordem católica jesuíta do território nacional no ano de 1759, configurando-se como a primeira tentativa de laicização do ensino, como relata a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (2007, p. 52), “[...] a reforma pombalina apresenta

um novo modelo de educação impregnado da filosofia iluminista, caracterizada como ‘laicização e modernização do ensino’, em oposição à formação clássica dos jesuítas.”

Quanto a esse processo de transição entre o modelo educacional jesuítico para um modelo pedagógico enciclopédico e diversificado ideologicamente, explica Silva e Ribeiro (2007, p. 112) ao citar Villaça:

Antônio Carlos Villaça, escrevendo sobre o pensamento católico no Brasil, afirma que o Brasil passou por duas grandes fases na sua história espiritual. Uma mais ligada aos jesuítas e fechada num bloco chamado por ele de *humanismo clássico*, baseado no método pedagógico do *Ratio Studiorum*, e outro bloco aberto que sofreu a influência da reforma do Marquês de Pombal cuja característica fundamental foi o *pluralismo ideológico*. [...]

No ano de 1808, a família real portuguesa e sua corte transferiram-se para o Brasil em razão do movimento conquistador de Napoleão sobre a Europa. Diante de tal circunstância, Dom João VI, objetivando resguardar os seus territórios coloniais, decidiu apoiar a Inglaterra em troca de sua proteção (SILVA; RIBEIRO, 2007).

A permanência da corte portuguesa em solo brasileiro sob a proteção inglesa protestante obstaculizou a Inquisição e estabeleceu a necessidade de se reconsiderar a condição dos não católicos nesta colônia, o que culminou na assinatura do Tratado de Comércio e Navegação entre Portugal e Inglaterra em 1810, cujo artigo XII regulamentou a manifestação religiosa protestante, instituindo assim um incipiente princípio de tolerância religiosa. Nesse sentido, assim se manifesta Silva e Ribeiro (2007, p. 118):

O elemento positivo deste Tratado foi a brecha que se abriu para a discussão do status dos acatólicos no Brasil, pois deste é que se elaborou um dos artigos da primeira Constituição brasileira. Ao contrário do que havia acontecido com franceses e holandeses, vistos como ‘invasores’, os ingleses introduziram, por força de uma circunstância, a condição de ‘tolerados’ para os protestantes.

Em 1815 com a derrocada definitiva das campanhas expansionistas napoleônicas na Batalha de Waterloo, cessou-se os motivos que justificavam a estadia da corte portuguesa no Brasil. Em Portugal, onde imperava um sentimento crescente de descontentamento quanto à ausência do rei que gerou uma série de medidas administrativas que trouxeram prejuízos à metrópole, resultou na Revolução do Porto em 1820. Esse movimento insurgente, dentre algumas propostas desejavam o reestabelecimento da capital administrativa imperial em Portugal e por isso, pressionaram pela volta da família real. Diante disso, Dom João VI e sua corte retornaram para Portugal em 1821, deixando a administração da colônia brasileira ao seu filho Dom Pedro I (MEIRELLES, 2015).

Com o retorno de Dom João VI a Portugal, surgiu a aspiração da manutenção do Brasil como colônia, entretanto, o contexto não permitiu, uma vez que as medidas adotadas durante a permanência da corte portuguesa outorgaram ao Brasil uma certa autonomia (política e econômica) e uma equiparação à metrópole que lhe possibilitou identificar-se como parte integrante do reino português. Tais fatos cumulados com as medidas dominadoras, intolerantes e desrespeitosas dos portugueses para com os representantes brasileiros e a exigência de retorno do príncipe regente Dom Pedro I para Portugal levaram a uma série de diligências como a criação do Clube da Resistência, o “Dia do Fico”, a convocação de eleição para a composição de uma Assembleia Constituinte que, por sua vez, desembocaram na declaração de independência brasileira em 07 de setembro de 1822, inaugurando o primeiro reinado brasileiro com a aclamação de Dom Pedro I como seu imperador em 12 de outubro de 1822 e sua respectiva coroação em 1º de dezembro de 1822 (SILVA; RIBEIRO, 2007).

Consolidada a monarquia constitucional brasileira, tendo a Igreja Católica como seu principal pilar de sustentação, estabeleceu-se no artigo 5º da Constituição outorgada de 1824 a Religião Católica Apostólica Romana como a religião oficial do Império, concedendo-se, entretanto, a liberdade religiosa (apenas em âmbito privado, ou seja, sem direito de expressão exterior). Nessa perspectiva, foram convertidas as igrejas em instituições administrativas estatais em que o monarca controlava de forma absoluta a política, a doutrina e a moral (GASDA, 2015). Tal fato resultou na inclusão e efetivação do Ensino Religioso como ensino catequético que perdurou nesse modelo no decorrer dos dois reinados da monarquia constitucional brasileira, em conformidade com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (2007),

[...] o dispositivo constitucional ‘A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casa para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo’ (CF. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, art. 5º) faz evoluir este processo de dependência da Igreja ao Estado. Em tal contexto, é incluído o ER, efetivado como ensino da Religião Católica. (p. 58).

No decorrer do período imperial, o catolicismo e suas manifestações culturais se fizeram obrigatoriamente presentes no ensino público, não só sob a disciplina de Instrução Religiosa, mas caracterizados como eixo norteador de todo o currículo escolar. Por conseguinte, o ambiente escolar se definia como um espaço uniconfessional e excludente em que, apesar da possibilidade de dispensa da disciplina propriamente religiosa, o que imperava de fato era a passividade de alunos e familiares acatólicos. Conforme relata Cunha (2017, p. 213),

[...] a presença da religião católica no ensino público foi, de início, ampla e compulsória no período imperial. A disciplina Instrução Religiosa era obrigatória, bem como as cerimônias de culto. Mais do que o conteúdo do ensino, a religião oficial era o pano de fundo de todos os currículos. Não havia lugar para adeptos de outras religiões ou pessoas sem religião. Elas tinham de ficar de fora da escola pública ou fazer de conta que eram católicos. Mesmo nas escolas primárias, a dispensa das aulas de Instrução Religiosa poderia ser conseguida, mas, na prática, o conformismo se impunha.

No transcorrer do ciclo imperial ocorreram diversas ações nas mais diversas esferas administrativas (nacional, provincial e municipal) que objetivaram excluir o conteúdo religioso católico do currículo da escola pública ou ao menos reduzi-lo (abrindo espaço para outras manifestações religiosas). Entretanto foram promovidas também ações substanciais voltadas para a conservação e extensão do confessionalismo católico no currículo da escola pública (CUNHA, 2017).

A defesa e a propagação da concepção de laicidade do Estado no Brasil imperial provieram de quatro fontes que se caracterizavam, simultaneamente, como forças políticas e ideológicas. Essas forças, apesar de suas diferenças, se identificavam e se congregavam buscando concretizar a cisão entre o Estado e a Igreja, libertando o primeiro de toda confessionalidade e, conseqüentemente, enclausurando a religião ao âmbito privado. Conforme explicita Cunha (2017, p. 141),

[...] a difusão de ideias em prol da laicidade do Estado se deu, no Brasil, por quatro principais correntes de pensamento e de ação política: os liberais, os maçons, os protestantes e os positivistas. Apesar de serem distintas e por vezes conflituosas, havia alguma superposição entre essas correntes de pensamento, devido ao ecletismo da elite política e intelectual. Os liberais eram frequentemente, mas não necessariamente maçons; os protestantes eram liberais, por vezes maçons; os positivistas liberais eram raros na política, mas convergiam com estes na defesa da educação privada e livre da tutela religiosa. O que interessa, aqui, é a convergência das ideias desses protagonistas na defesa da separação entre a Igreja Católica e o Estado, tendentes à substituição do confessionalismo dominante na política brasileira pela laicidade. E a transformação dessas ideias em força política.

Segundo Silva e Ribeiro (2007), no Segundo Reinado, Dom Pedro II enrijeceu a ação política estatal imperial, centralizando-a, ao apropriar-se das funções executiva e legislativa. Tal polarização se fez sob o apoio da Igreja Católica que, por sua posição conservadora, compreendeu o ato centralizador como um meio eficaz de reestabelecimento e conservação das ordens política e social. Entretanto, esta tendência centralizadora do governo imperial brasileiro alcançou também a própria Igreja Católica, pois influído pelo legado do regime de Padroado,

intensificou a sua intromissão na mesma, fazendo cair sobre ela uma série de medidas restritivas. Assim descreve Cunha (2017, p.141),

[...] várias medidas do governo imperial incidiram sobre a Igreja Católica: extinção de ordens religiosas, controle das finanças e do recrutamento de noviços pelos conventos e a normatização do currículo dos seminários. Até mesmo as cadeiras dos seminários e as regras dos concursos para seus professores foram baixadas pelo decreto. Tamanha intromissão naquilo que a instituição tinha de mais fundamental, a formação dos seus quadros, despertou forte reação dos bispos, sobretudo da parte dos mais alinhados com Roma.

Este contexto se configurava extremamente desfavorável à Igreja, pois a crescente intervenção governamental e a efervescência dos ideais liberais por meio do liberalismo se apresentavam como consideráveis ameaças a sua autonomia institucional e hegemonia no cenário político e social. Em virtude disso, a cúpula católica inicia um plano de ações procurando reagir a todos esses empecilhos (SILVA; RIBEIRO, 2007).

Na segunda metade do século XIX, intensificou-se a romanização do clero católico brasileiro que passou a ser formado na Europa ou em solo nacional sob a perspectiva de professores europeus com posturas e magistério alinhados aos princípios papais. A preferência de Dom Pedro II por nomear bispos instruídos na Europa também contribuiu para a, anteriormente citada, intensificação (CUNHA, 2017).

A romanização do clero católico brasileiro o imbuíu de um espírito ultramontano que o levou à defesa da autonomia e liberdade da Igreja frente ao poder temporal, à recusa e oposição às concepções do mundo moderno, bem como ao patrocínio da plena e irrestrita obediência ao poder papal. Esta última impôs ao clero, como consequência, a observância incontestável de todos os documentos e de suas recomendações emitidos pelo papa (LAGE, 2006).

Insuflado pela encíclica papal *Quanta Cura* que, segundo BATISTA (2013), em resumo, condenou o racionalismo, o naturalismo e os princípios liberais e defendeu a união entre o poder estatal e religioso, excluindo a liberdade de consciência e de culto e de seu anexo “Syllabus”, uma espécie de catálogo que especificou tais condenações em 80 proposições, o bispo do Rio de Janeiro Pedro Maria de Lacerda, no dia 3 de março de 1872, em congruência com a prescrição de Pio IX que identificou a Maçonaria como uma instituição anticatólica, suspendeu o padre Joaquim Almeida Martins de suas atividades sacerdotais, pelo fato de o mesmo ser maçom (CUNHA, 2017).

O ato intransigente de Dom Lacerda provocou uma série de desdobramentos que, ao radicalizar as disputas entre a Igreja e a Maçonaria, deu início a um conflito que ficou conhecido como a Questão Religiosa (1872-1875). Neste embate, destacaram-se dois prelados católicos

Dom Vital de Oliveira, bispo de Olinda e Dom Antônio de Macedo Costa, bispo do Pará. Ambos, imbuídos por inclinações romanizadoras, antimodernas e antimaçônicas, engendraram medidas condenatórias à instituição maçônica, que na prática objetivaram excluir os seus membros, impedindo-os de participar dos cultos, ritos e de receber sacramentos (SILVA; RIBEIRO, 2007).

Assim, quanto às ações de Dom Vital, descreve Cunha (2017, p. 174) que

[...] em 2 de fevereiro de 1873, o bispo Vital divulgou uma pastoral sobre a Maçonaria, afirmando que a do Brasil era a mesma da Europa, portanto valeriam aqui os documentos condenatórios dos papas a esse respeito. Não satisfeito com isso, o prelado pernambucano considerou o beneplácito imperial uma doutrina herética. Agravando ainda mais o conflito, o papa emitiu uma encíclica *Quanquam Dolores* em 29 de maio de 1873, endereçada ao bispo Vital, que foi publicada e divulgada por todos os bispos do Brasil sem o *placet* do imperador. O papa não só aprovou a ação do bispo de Olinda como exortou os outros prelados do Brasil a procederem da mesma maneira contra a Maçonaria, essa “malvada seita”.

Já quanto às diligências de Dom Macedo Costa, assim as expõe Cunha (2017, p. 174-175) destacando que

[...] em março de 1873, o bispo Antônio de Macedo Costa proibiu os membros da Maçonaria de participarem das irmandades e confrarias de sua diocese, sob pena de interdição das mesmas, a não ser que abjurassem aquela instituição e toda a sua doutrina. Além disso, o bispo determinou que os maçons não recebessem sacramento algum nem fossem enterrados no cemitério público, isto é, católico.

Como reação às retaliações da Igreja e de seus prelados, as confrarias e irmandades interditas recorreram ao imperador (que ainda gozava da condição de chefe da Igreja no Brasil) para dirimir a controvérsia em seu favor. Em sua defesa, alegaram, sob os ditames do Padroado, que a natureza civil, além de religiosa, das associações em questão as vinculavam ao poder imperial. Não só as instituições, mas também, todo o clero episcopal que se constituíam como funcionários estatais, por terem suas nomeações atribuídas, constitucionalmente, (art. 102º) ao imperador. Nesse sentido, ao ratificar o dever jurídico de obediência dos prelados ao governo imperial, os maçons acusaram os bispos de se insurgirem contra o poder estatal, ao reconhecerem e aplicarem as encíclicas papais sem o devido referendo imperial (SILVA; RIBEIRO, 2007).

Dessa forma, sob a acusação de terem cometido crime de desobediência civil, previsto no art. 96º do Código Criminal (Lei de 16 de dezembro de 1830), Dom Vital e Dom Macedo, ao serem julgados pelo Supremo Tribunal de Justiça, foram sentenciados a quatro anos de prisão

com trabalhos forçados. Entretanto, ficaram reclusos em instalações militares e a agravante, na prática, não foi aplicada (SILVA; RIBEIRO, 2007).

O cativo dos bispos deflagrou uma contenda entre o papado e o império brasileiro, rompendo o diálogo em âmbito institucional. Além disso, agravou as disputas internas entre os maçons que emitiam discursos e publicações em defesa da laicidade do estado, da plena liberdade de consciência e de culto e de punições exemplares aos clérigos insurgentes e uma parcela do clero, que por sua vez, ao assumir uma postura tridentina e ultramontana, defendiam a hierarquização e romanização da Igreja brasileira, a garantia de sua respectiva autonomia e incitavam, constantemente, a povo contra o governo e a Maçonaria (CUNHA, 2017).

Diante de tal quadro, Dom Pedro II, sentindo-se pressionado pela ameaça de renúncia do chefe de seu gabinete ministerial, duque de Caxias, e de todos os seus demais membros, acrescido de seu temor em perder o pilar religioso e legitimador de seu poder, assinou em 1875 um decreto anistiando os prelados insurrectos (CUNHA, 2017).

O desfecho da denominada questão religiosa revigorou o poder e o prestígio da Igreja Católica em meio ao povo e ao Estado. Além disso, demonstrou o caráter político das ações episcopais no citado conflito que, de fato, objetivavam combater as concepções liberais de liberdade de consciência e de crença, ideais tradicionalmente defendidos pela Maçonaria. Como atesta Cunha (2017, p. 179):

Apesar da *questão dos bispos* ser comumente chamada de *questão religiosa*, em momento algum a religião – a católica, no caso – foi posta em questão. No entendimento de Rui Barbosa, essa questão foi política, não religiosa. A perseguição aos maçons foi apenas o pretexto para a campanha do clero católico contra a liberdade de consciência e de religião. Aí estaria o ponto principal. Essas liberdades faziam parte da tradição maçônica, mas eram rejeitadas pelo *romanismo*, razão pela qual os prelados consideraram escandalosa a ligação de padres com essa associação.

O movimento da questão religiosa representou um imbróglio para o *status quo* do império brasileiro, quanto a sua condição confessional, pois o seu constrangedor desenlace reafirmou a necessidade de quebra do monopólio católico e, conseqüentemente da adoção de uma posição neutra em relação à esfera religiosa. O próprio imperador cogitou em seu íntimo, como último recurso, a possibilidade da cisão entre Estado e Igreja, entretanto, tal separação não se mostrava como favorável tanto para o Estado que tinha no catolicismo sua legitimação divina, quanto para a Igreja que enxergava em sua fusão com o Estado uma forma eficaz de cumprir os ditames das encíclicas papais *Quanta Cura* e *Syllabus*. Em conformidade com o que explicita Cunha (2017, p.179) que

[...] o conflito político provava, então, que os republicanos tinham razão: o regime da religião privilegiada não correspondia à realidade do país,urgia a instituição da plena liberdade religiosa, com o Estado assumindo posição independente de qualquer religião. No entanto, nem o Estado nem a Igreja desejavam tal separação e se declaravam favoráveis à existência de uma religião oficial, a católica. A única discordância era a quem pertencia a prevalência nesta relação, ao poder temporal ou ao poder espiritual. [...]

Enquanto Estado e Igreja encontravam-se acomodados e satisfeitos com a sua união, apesar de sua instabilidade, fora do palácio e das igrejas, instigados pelo catastrófico desenredo da questão religiosa, crescia o número de adeptos das concepções liberais, intelectuais e políticos, que passaram a produzir textos e discursos cada vez mais substanciais em defesa da laicidade estatal e, conseqüentemente, do fim do monopólio católico no Brasil (CUNHA, 2017).

Segundo Cunha (2017), importantes obras contestaram a confessionalidade oficial do Estado brasileiro, propagando a concepção de uma Igreja livre em um Estado livre, como as de autoria de Rui Barbosa, Tavares Bastos e Macedo Soares. Entretanto, o mais insigne dentre eles foi Rui Barbosa que em sua vasta obra defendeu, fervorosamente, a laicização do Estado e, respectivamente do ensino público, além de condenar, explicitamente, o movimento eclesial ultramontano.

Em seus discursos e escritos, Rui Babosa se destacou, conforme narra Cunha (2017, p. 158):

[...] pela veemência e radicalismo de posições, sintetizadas na fórmula *Igreja livre no Estado livre*, implicando a rejeição tanto da intromissão do Ministério do Império nos negócios internos da Igreja Católica quanto a existência de uma religião oficial, mantida com recursos públicos, acompanhada de restrições às demais religiões.

No tocante à confessionalidade da instrução pública, Rui considerou a pedagogia jesuítica como um nefasto veneno à sociedade, pois compreendia que a oferta de um ensino público com um currículo permeado por concepções religiosas, exclusivamente, católicas incutia nos cidadãos um espírito subserviente à hierarquia e aos dogmas da Igreja, impossibilitando ao processo educacional alcançar um de seus principais objetivos que se constituía em conceber consciências livres, individuais e autônomas. Nesse sentido, assim se pronunciou Barbosa (1947, p. 269-271):

Do regimen que subordina a escola aos dogmas de uma igreja, a genuína representante é a Espanha. Vítima do fanatismo religioso, impregnado, há tantos séculos, nas suas instituições e nos seus costumes, fiel à tradição católica de Carlos V e Felipe II, esse país esterilizado e convulsionado pela influência clerical, observa ainda a concordata de 1851, que assegura ao

catolicismo a eternidade de um monopólio exclusivo sobre a consciência nacional, subjuga o Estado aos sagrados cânones, e impõe ao ensino público, desde a escola elementar até às faculdades superiores, a mais submissa docilidade à hierarquia da igreja romana (1). Sob essa legislação anacrônica, o professor é um serventuário da sacristia, e a infância escolar um rebanho de catecúmenos do clero. Coerente, na dedução das consequências do princípio que tira à escola o seu caráter puramente humano, e reconhece a uma igreja, como encarnação do espírito de Deus, um papel essencial na elaboração de cada inteligência, desde a primeira fase da educação que a tem de formar, o absolutismo beato e imoral de Isabel II submetia uniformemente ao mesmo programa, e avassalava à mesma inspeção – ao programa católico e à inspeção clerical – o ensino público e o ensino particular.

Ainda restringido ao ensino público, uma vez que esse ensino se imponha aos destituídos de recursos para se inscreverem nas escolas retribuídas, esse regimen seria a fórmula mais completa da servidão da consciência, o corolário mais odioso do exclusivismo das religiões oficiais. Proteger uma igreja à custa de contribuintes que a repelem, é um atentado à propriedade; fundar incapacidades políticas sobre distinções de fé religiosa, é a imposição de um estigma à probidade das almas sinceras e a decretação de honras públicas a uma hipocrisia convencional: obrigar à escola, e fazer dela a agência de propaganda de uma seita, é cometer a suprema violência contra a humanidade e o direito: é suprimir a família, substituindo a autoridade do pai pela supremacia do padre, e asfixiar à nascença liberdade moral, abolindo a individualidade e a consciência, feridas de morte, na criança, pela compreensão uniforme de um símbolo religioso entronizado na escola.

Cabe ressaltar que o pronunciamento desaprovador de Rui Barbosa quanto à confessionalidade da instrução pública brasileira não foi um ato isolado, mas houve outras ações que objetivaram a implantação de um ensino público laico. Dentre elas pode-se citar uma petição de 13 de fevereiro de 1874, escrita por Tavares Bastos, Quintino Bocaiúva, Miguel Ferreira, F. J. de Lemos e I. do Canto, em que os respectivos autores rogavam aos parlamentares, o estabelecimento de uma série de medidas destinadas à laicização estatal, em especial e de forma explicitamente inédita, postularam pela extração do Ensino Religioso do currículo da escola pública, demandando-o aos familiares e aos ministros eclesiais. Como frisa Cunha (2017, p. 182):

Além de sumarizar as principais reivindicações da primeira onda laica, a petição tem um interesse especial para a análise aqui desenvolvida, pois ela defendeu de modo explícito o fim do Ensino Religioso na escola pública. Essa foi a primeira manifestação pública e coletiva nesse sentido.

Após tal iniciativa inaugural, em 1887 o senador gaúcho Silveira Martins apresentou um projeto de reforma do art. 5º da Constituição em vigor, no qual, apesar de manter a religião católica como religião oficial estatal, pleiteou a inserção do princípio de liberdade de culto, em

que todas as religiões tivessem garantido o direito constitucional de se manifestarem publicamente, ressalvado apenas por limitações expressamente legais (CUNHA, 2017).

Subsequentemente a sua aprovação no Senado, o projeto reformista de Silveira Martins foi encaminhado para a Assembleia. Antes mesmo de sua discussão, os debates quanto aos privilégios católicos do art. 5º já se faziam acalorados nesta casa legislativa. Na sessão de 19 de junho de 1888, o deputado mineiro Rodrigues Peixoto ao realizar em seu discurso uma reflexão quanto ao orçamento imperial destinado à educação, apontou a ausência de liberdade de consciência e de crença no Brasil como a causa de seu subdesenvolvimento. Ao comparar a realidade nacional à de países protestantes e também daqueles adeptos da liberdade religiosa, o deputado alegou que diferentemente destas nações, no Brasil a condição de oficialidade e de exclusivismo da religião católica, garantida constitucionalmente, se mostrava um empecilho ao seu desenvolvimento, pois além de inibir a imigração de acatólicos, obstruía também a instrução popular, uma vez que a manutenção do estado de ignorância do povo interessava tanto à Igreja quanto ao monarca. Como evidencia Cunha (2017, p. 196):

Para o deputado mineiro, o artigo 5º da Constituição era outro obstáculo ao desenvolvimento do país, por causa do exclusivismo da Igreja Católica que ele propiciava. Seu efeito era danoso para o Brasil, por desincentivar a imigração dos não católicos, e, também, pelo desinteresse dos dirigentes católicos na instrução popular. Os protestantes, ao contrário, se empenhavam na alfabetização do povo para a leitura da Bíblia, bem como incentivavam a reflexão. Daí o desenvolvimento da ciência nos países protestantes. No Brasil, ao contrário, religião e regime político conspiravam contra a educação popular: “A Igreja Católica é uma monarquia centralizada. Uma monarquia absoluta tem toda a relatividade (sic) com a monarquia católica. Assim como a monarquia não tem interesse em instruir o povo para que ele não saiba distinguir os seus direitos dos seus deveres; do mesmo modo a monarquia católica, que reina pela fé não pela crença, não tem interesse em instruir os seus fieis para que não possam pretender explicar os seus dogmas.”

Embora tenha sido alvo de manifestações favoráveis, o projeto de Silveira Martins, findou em 1888 ao ser reprovado pela Assembleia geral, que cedeu aos argumentos e à pressão de uma carta a ela enviada e escrita pelo bispo do Pará, Dom Antônio de Macedo Costa, em que o prelado peticionava pela sua rejeição. A fim de convencê-los de tal decisão, Dom Macedo alegou que a tolerância a todas as religiões levaria ao indiferentismo que, por sua vez, retiraria da religião católica a sua legitimidade divina e, conseqüentemente, a sua condição oficial de religião estatal, podendo assim, fatalmente culminar na completa cisão entre a Igreja e o Estado (CUNHA, 2017).

A narração de fatos que elencam as controvérsias entre os defensores da confessionalidade estatal e os apologistas da laicidade realizados até aqui, querem demonstrar que o processo de laicização do Estado brasileiro que culminou na Constituição republicana de 1891, não foi obra de um ato isolado e momentâneo, resultante de pressão de um grupo ideológico em ascensão ao poder na inaugural república brasileira (no caso, os positivistas), mas a conclusão de um movimento que angariou sucessivas e lentas vitórias rumo ao seu objetivo final. O mesmo pode-se afirmar quanto à determinação da laicidade da educação pública no incipiente regime republicano. Como anuncia Cunha (2017, p. 215):

O elenco de iniciativas teóricas e práticas tendentes ao fim da obrigatoriedade do Ensino Religioso nas instituições públicas serve para desconstruir a ideia corrente de que a laicidade determinada pela primeira Constituição republicana em 1891 (e antes dela, pelas provisórias de 1890), foi uma medida arbitrária, uma excrescência, algo que os positivistas teriam forçado inserir na legislação maior do país. [...].

No transcurso do regime imperial, o anseio republicano foi se fortalecendo em detrimento da monarquia que, gradualmente, se degenerava, haja vista a constante presença de concepções republicanas entre aqueles que promoviam movimentos insurgentes. Tal aspiração intensificou-se com a criação do Partido Republicano Paulista em 1870, com as pretensões políticas da burguesia cafeeira que ambicionava substituir o centralismo monárquico pelo modelo republicano federalista. Entretanto, os republicanos divergiam quanto à forma de implantação do regime republicano no Brasil: alguns defendiam-na por meio de uma insurreição popular, já outros preferiam aguardar a prognosticada derrocada da monarquia e o seu amadurecido transcurso para a república (CUNHA, 2017).

Por fim, unido a todos os fatores anteriores que contribuíram para o declínio do regime monárquico brasileiro, surgiu aquele que desferiria sobre ele o derradeiro golpe, uma mobilização que ficou conhecida como rebeldia militar. Segundo Cunha (2017), uma parte do efetivo militar, insatisfeita com algumas medidas imperiais que a desvalorizavam, descrente com a incapacidade da cúpula política e tomada pelo desígnio de protagonizar uma reformulação política e social por meio da implantação de uma ditadura republicana e positivista, se envolveu em um golpe de Estado, encabeçado por oficiais do Exército que, ao cercar o quartel general do Rio de Janeiro no dia 15 de novembro de 1889, exigiu a renúncia de todos os ministros do rei, culminando com a destituição do próprio imperador e com a consequente lavratura oficial da Proclamação da República.

1.2 O Ensino Religioso no Período Republicano (1889-1988)

A instauração do regime republicano no Brasil trouxe como consequência histórica o estabelecimento formal da laicidade estatal. No decorrer deste processo republicano, este princípio da laicidade passará por momentos que oscilarão entre avanços e retrocessos e que, conseqüentemente, impactarão na condição curricular do Ensino Religioso. Nesse sentido, descrever-se-á este contexto nos seus diversos momentos históricos: República Velha, “Era Vargas”, República Populista, período da Ditadura Militar e período de redemocratização com a proclamação da Constituição de 1988.

1.2.1 O Ensino Religioso na República Velha (1889-1930)

Com a Proclamação da República Brasileira no dia 15 de novembro de 1889, inspirada também pelos valores republicanos, mas sobretudo fomentada por uma profunda crise imperial gerada por conflitos de interesse das mais diversas instâncias de poder e de suas insatisfações com o respectivo regime monárquico, estabeleceu-se enquanto consequência histórica e necessidade a adoção do princípio da laicidade como pressuposto essencial para a constituição do novo moderno estado brasileiro. Tal necessidade materializou-se na promulgação do Decreto nº 119-A de 7 de janeiro de 1890 que extinguindo expressamente o Regime do Padroado, erigiu a laicidade estatal e reconheceu a liberdade de culto e crença na recém constituída república brasileira (BRASIL, 1890). A fim de elucidar os detalhes do Decreto nº 119-A, Cunha (2017, p. 376-377) assim o descreveu:

[...] Ele determinou a separação entre o Estado e a Igreja Católica (que não foi mencionada no texto). O *padroado* foi extinto, “com todas as suas instituições, recursos e prerrogativas”. A plena liberdade de culto foi garantida não só para os indivíduos como também para as igrejas, associações e institutos em que se achassem agremiados, os quais tiveram reconhecida a personalidade jurídica e assegurado o direito de adquirir e administrar bens, mantendo a propriedade dos atuais “edifícios de culto”. O governo federal e os estaduais ficaram proibidos de estabelecer ou vedar alguma religião. Não poderiam também criar diferenças entre os indivíduos ou nos serviços públicos com base em crenças, opiniões filosóficas ou religiosas. Num gesto de conciliação, o decreto dizia que o governo federal continuaria a pagar por um ano as côngruas “aos atuais serventuários do clero católico” e sustentar as cadeiras dos seminários. Os governos estaduais, por sua vez, ficavam livres para manter os “futuros ministros” (por exemplo, os seminaristas) de algum culto, fosse o católico fosse outro.

Segundo Cunha (2017), a efetivação da laicidade estatal na república brasileira não ocorreu de forma imediata e resoluto, mas em decorrência de ajustes graduais das disputas de

diversos segmentos políticos e sociais que agiam em defesa de seus respectivos interesses, tais como: o Governo Provisório, a Assembleia Nacional Constituinte, a Igreja Católica, protestantes, maçons, liberais e positivistas. Nesse sentido, a laicidade se configurava como uma meta a ser alcançada, haja vista que se faria necessário materializar aquilo que se havia inaugurado apenas em escala formal.

A Igreja Católica não se manteve passiva diante do dispositivo legal republicano que a separou do Estado e ainda extinguiu sua condição privilegiada de religião oficial estatal. Em março de 1890, os prelados católicos emitiram uma carta pastoral em que propunham a manutenção da união entre Estado e Igreja, em uma versão diferenciada daquela instituída pelo regime de Padroado, ou seja, emoldurada pelos ditames tridentinos em que ambas as instituições partilham o poder de forma harmônica e cooperativa, respeitando as suas respectivas áreas específicas de atuação. Entretanto, tal proposta não foi atendida pelos poderes estatais, pelo menos não nos primeiros anos da República. Em consonância com o que declara Caetano (2007, p. 43-44),

[...] os Bispos, diante dessa determinação que proclamava o Estado leigo, reagiram com algumas reservas e tom moderado ao Decreto, através de uma Carta Pastoral Coletiva, de 19 de março de 1890. Eles rejeitaram a efetivação da separação “absoluta e hostil” entre a Igreja e Estado e se declararam a favor da união, posicionando-se contrariamente à independência entre os dois poderes, estimulando os católicos a tomarem parte na vida política. Nessa Carta, os Bispos reconheceram os efeitos negativos da visão regalista da União, tal como existia no império, e a opressão exercida pelo Estado, em nome do Padroado.

O governo provisório de Marechal Deodoro empenhou-se em instituir as proposições laicizantes, procurando, entretanto, atenuar o embate direto com a Igreja Católica. Sendo assim, o seu ministério principiou por algumas reformas em âmbito educacional, tais como: a promulgação do Decreto 330, de 12 de abril de 1890 que reformou o ensino nas escolas do Exército, conferindo aos seus currículos uma identidade positivista, pautados pelo cientificismo, moral e civismo; bem como pela expedição do Decreto 981, de 8 de novembro de 1890, que ao regulamentar a instrução primária e secundária no Distrito Federal, tornou o ensino primário público gratuito e laico (CUNHA, 2017).

O confronto incipiente entre católicos e positivistas intensificou-se no transcorrer da Assembleia Constituinte encarregada de redigir a primeira constituição republicana brasileira. Os deputados partidários do positivismo desejavam construir um Estado ateu que extirpasse a religião de suas fronteiras e, por isso, defendiam, incisivamente, a radical laicização do Estado

e de suas respectivas instituições, inclusive do sistema educacional público, tornando-o leigo, livre, gratuito e não obrigatório (CUNHA, 2017).

De acordo com Cunha (2017), os parlamentares católicos, por sua vez pretendiam atenuar o processo de laicização, restringindo-o ao âmbito federal, ou seja, tencionavam viabilizar a manutenção do apoio de unidades federativas à religião. No tocante à laicização do ensino público, adotaram também a mesma estratégia, ou seja, propuseram que tal processo se restringisse às instituições federais, salvaguardando os estabelecimentos educacionais estaduais e municipais. Além disso, na elaboração do dispositivo constitucional sugeriram que o termo “ensino leigo” fosse substituído por “ensino livre”. A supressão do conteúdo religioso do currículo da escola pública foi vigorosamente censurada pela cúpula eclesial brasileira que passou a elaborar documentos, artigos e cartas enfatizando a sua explícita condenação, fazendo-os veicular por meio do jornal “O Apóstolo” que era mantido pela própria Igreja e que tinha circulação nacional. Tal parecer pode ser constatado em um trecho de uma publicação do referido jornal em 13/08/1890, transcrito por Cunha (2017, p. 397):

Que maior pedra de escândalo do que a irreligião na escola? Eduque-se no ateísmo a geração que desponta, e bem depressa, diante de nossos olhos contristados, aparecerão estiolados pelo vício esses corações juvenis, em que a religião e a pátria depositavam as suas fagueiras esperanças! Que tremendas maldições cairão sobre o nosso Brasil, se ele se tornar réu de tão enorme crime! A perspectiva de futuro que nos aguarda, com semelhante método de educação que suprime pela base todo elemento de moralidade, enche de inquietação os corações dos pais de família verdadeiramente dignos de tão belo nome. Que há de ser, dentro de tão poucos anos, desta nobre e generosa nação, quando as funestas doutrinas do ateísmo, que circulavam livremente por toda a parte e são obrigatórias nas escolas públicas, houverem produzido entre nós os deploráveis frutos da dissolução e imoralidade que a experiência de outros países já deixou tristemente evidenciados?

Com a implementação da laicidade estatal, os protestantes, mesmo com uma reduzida presença naquele momento, passaram a gozar de uma maior liberdade para se expressarem. Sob a égide da conquistada liberdade de consciência e de culto, também manifestaram a sua opinião quanto à presença do Ensino Religioso no currículo da escola pública. Em uma edição de seus jornais “Imprensa Evangélica”, publicada em 22/02/1890 e citada por Cunha (2017, p. 408), argumentaram que a laicidade estatal, consequentemente, impedia ao Estado ofertar qualquer disciplina ou conteúdo de natureza confessional, nem sequer admiti-lo de modo interconfessional, pois tal incumbência além de exigir docentes dotados de um fidedigno conhecimento de todas as religiões presentes no Brasil, o que de fato não havia naquele

momento, representava também uma violência a estes docentes ao obrigá-los a ensinar práticas e doutrinas que poderiam contradizer as suas próprias convicções.

No transcurso da Assembleia Constituinte, os ânimos foram se apaziguando e em alguns pontos, católicos e positivistas chegaram a convergir em suas opiniões, tanto que em determinado momento:

[...] a maioria dos parlamentares já se posicionavam a favor da atenuação dos pontos mais ostensivamente contrários à liberdade da Igreja Católica: expulsão dos jesuítas, proibição de novas ordens religiosas, bens de *mão-morta*, precedência cronológica do casamento civil. [...] A *proibição do Ensino Religioso nas escolas públicas* foi a *única questão sobre a qual não houve recuo algum*. (CUNHA, 2017, p. 399).

Para Cunha (2017), apesar da versão final do texto constitucional definir o ensino público republicano como leigo, o grande temor das lideranças católicas de que, essa laicização, na prática, se transformasse em uma concepção pedagógica ateia ou antirreligiosa não se concretizou. Este igualmente não era o desejo da maioria dos maçons, dos liberais e também dos positivistas que, por sua vez, acreditavam que tal alforria teológica deveria se dar de forma natural e livre. Nesse sentido, o principal objetivo comum da oposição constituinte aos católicos consistia em destituir a oficialidade estatal da Igreja Católica e a consequente extinção de seus privilégios.

Depois de três meses de acaloradas discussões, a exordial Constituição republicana brasileira foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891 em nome do povo brasileiro, isenta de qualquer menção ou invocação divina preambular, fórmula que se fez inédita e exclusiva em toda a história constitucional brasileira, provocando fortes protestos por parte do clero e da bancada católica (CUNHA, 2017).

O texto constitucional de 1891 caracterizou-se por sua tendência laicizante, pois atendeu uma parcela significativa das demandas liberais e positivistas, instituindo o casamento civil, a secularização dos cemitérios, a liberdade de consciência e de culto, a cisão entre Estado e Igreja e a abolição de qualquer conteúdo religioso e da disciplina de Ensino Religioso do currículo da educação pública. Assim sendo, essa versão final da lei pétrea republicana desconsiderou a maioria das propostas constituintes das representações católicas, frustrando, consequentemente, a sua pretensão de barrar o avanço deste ímpeto laico que se intensificava. Nessa perspectiva, Cunha, ao analisar as derrotas católicas efetivadas no dispositivo constitucional de 1891, assim comentou:

Os católicos perderam na questão principal que defenderam, a possibilidade das unidades da Federação apoiarem cultos religiosos. Tanto o Governo

Federal como os estaduais estavam impedidos de os subvencionar ou embaraçar, bem como manter com eles relações de dependência ou aliança. Do mesmo modo, a laicidade do ensino público, que eles aceitavam fosse restrita aos estabelecimentos federais, permaneceu estendida a todos eles, isto é, aos do Distrito Federal, aos estaduais e municipais. Aliás, foi na declaração de direitos, especificamente sobre o ensino público (art. 72, parágrafo 6º), que a Constituição continha – e só aí – o termo *leigo* (isto é, laico). Desde então, nenhuma outra Constituição empregou esse termo nem algum sinônimo. (CUNHA, 2017, p. 385)

A Constituição supramencionada foi a única que omitiu de seu texto qualquer alusão, direta ou indireta, ao Ensino Religioso (PAULY, 2004). A definição do ensino leigo como um dos pilares do estado republicano relegou o Ensino Religioso à condição de um elemento desfigurador do novo regime, conforme relata a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (2007, p. 66): “Uma vez estabelecido o ‘ensino leigo’ como uma das expressões do estado republicano, o ensino religioso é considerado pela corrente liderada pelo jurista José Soriano como um elemento descaracterizador do novo regime.”

Entretanto, a incipiente laicidade proclamada solenemente no texto constitucional permaneceu restrita no âmbito formal. O cotidiano republicano trouxe uma retomada de ações que, paulatinamente, reconstruía o vínculo entre Igreja e Estado, em uma relação institucional cordial evidenciada por um fraterno e recíproco espírito cooperador. Em conformidade com este ponto de vista, assim atesta Cunha (2017, p. 428):

Foi a Constituição de 1934 que explicitou de modo contundente a re-união entre a política e a religião, ao proibir o Estado brasileiro de ter relação de aliança ou dependência com qualquer culto ou igreja, “sem prejuízo da *colaboração recíproca* em prol do interesse coletivo.” (Constituição de 1934, art. 17, III, grifo meu) Embora aparecesse com essa forma somente em 1934, as palavras chegaram depois do ato, porque a *colaboração* entre o Estado e a Igreja Católica foi se desenvolvendo, na prática, desde os primeiros momentos do regime republicano. Empregá-la para o entendimento das primeiras décadas da República não é, portanto, um anacronismo.

A atuação política clerical católica não se esgotou no regime republicano, ela se recompôs em uma nova roupagem. As relações cooperativas se institucionalizaram no Poder Executivo correlacionando, diretamente, agentes políticos e religiosos em conformidade com suas esferas hierárquicas de jurisdição: presidência com o cardinalato; governadores e prelados; vigários e prefeitos. Já no Poder Legislativo, a bancada católica procurava, dentro de suas limitações, corroborar com as ações empreendidas no âmbito executivo, objetivando ampliá-las e legitimá-las (CUNHA, 2017).

Conforme Cunha (2017), no decorrer do período republicano, ações conjuntas entre Estado e Igreja, nas diversas esferas da Federação brasileira, fortaleceram o elo cooperador entre as supramencionadas instituições, dentre elas pode-se citar: requisição de agentes do Poder Executivo junto às ordens religiosas, a fim de que as mesmas empreendessem missões (patrocinadas com recursos públicos) objetivando a catequização indígena e a efetivação de uma política de povoamento e delineamento territorial; o financiamento público para construções religiosas (templos) e subvenção de escolas confessionais filantrópicas; o assentimento estatal informal ao processo de diocênização do território nacional que incutiu na República um universo institucional religioso justaposto ao laico.

Dessa forma, o contexto republicano se mostrou, surpreendentemente, favorável a Igreja, colocando-a em uma condição melhor do que aquela em que se encontrava no período imperial. Em consonância com o relatado, assim reitera Cunha (2017, p. 434) ao citar um trecho de Lustosa (1990, p. 106) que, por sua vez, transcreve um fragmento da obra “O Catolicismo na República”, editado no município mineiro de Uberaba em 1906, de autoria do Sr. Joaquim José de Carvalho:

A República que quebrou as coroas imperiais, não demoliu um altar sequer, viu reerguerem-se novas capelas em quartéis, como se deu na Fortaleza de *São João*; essa praça de guerra e a de *Santa Cruz*, há dezessete anos inalteradamente conservam seus nomes do *Flos Sanctorum*; as procissões percorrem as ruas concorridíssimas e sob as maiores reverências; as missas são cotidianamente inúmeras em templos regorgitantes de fiéis; as exéquias solenes e as bênçãos fundamentais são indispensadas nas comemorações públicas e oficiais; os Príncipes da Igreja viajam e transitam com regalias oficiais que nunca lhes foram dadas em qualquer tempo; muitas constituições estaduais foram proclamadas em nome de Deus; a República mantém estreitas relações diplomáticas com a Santa Sé; os arcebispos elevaram-se de 1 a 4, os bispados de 11 a 18 até o momento em que escrevo, que mais serão brevemente, e temos o primeiro cardeal da América Latina; a Religião enfim, entra solicitada e venerada em tudo e em todos atos da vida nacional, a despeito dos inconsolados, roucos e desprezados protestos do pertinaz *Apostolado Positivista* dos Srs Drs Teixeira Mendes e Miguel Lemos, indefessos pregoeiros da *Religião da Humanidade* no Brasil, que são também de um republicanismo tão autoritário como seu *comtismo*.

Quanto à conjuntura educacional pública, a Carta Magna de 1891, ao determinar a laicidade estatal, ambicionou acelerar o processo de secularização da sociedade brasileira com a oferta de um ensino público laico. Deste modo, o novo modelo educacional público republicano tinha objetivos distintos daqueles que, anteriormente, eram vislumbrados pelo modelo confessional. Pautado por uma perspectiva laica, o sistema oficial de educação pública

dedicou-se a promover uma regeneração da moral social brasileira, suprimindo de seu currículo todo e qualquer conteúdo e atividade de cunho religioso e incluindo, em seu lugar, disciplinas e conteúdos concebidos à luz das concepções positivistas, como a inserção da Instrução Moral e Cívica (CUNHA, 2017).

A laicidade do ensino público decretada no dispositivo constitucional estabeleceu também uma condição de igualdade entre os membros do corpo docente, pois ao suprimir dos currículos as concepções proselitistas católicas, fez cessar este modelo pedagógico discriminatório que privilegiava os alunos de confissão católica, em detrimento daqueles que tinham outras convicções religiosas e ideológicas (CUNHA, 2017).

Em 20 de setembro de 1892, o Governo Federal, objetivando efetivar e ampliar a laicização do sistema educacional do Distrito Federal, sancionou a Lei nº 85 que em seu art. 15, parágrafo 17, alínea a, determinou também a laicidade do ensino oferecido em instituições subvencionadas pelo Estado: “o ensino que o município ministrar, ou para o qual contribuir com subvenção ou de qualquer outro modo, será leigo em todos os seus graus;” (BRASIL, 1892).

O princípio constitucional da laicidade estatal foi amplamente observado e efetivado em âmbito federal, entretanto, nas esferas estaduais e municipais, o mesmo não ocorreu de forma homogênea. Na elaboração dos textos constitucionais estaduais, houve unidades da federação que as promulgaram em nome do povo, em consonância com a Constituição Federal, entretanto alguns Estados (Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais), ousadamente, as proclamaram em nome de Deus (CUNHA, 2017).

Segundo Cunha (2017), a heterogeneidade constatada na implementação das disposições constitucionais federais nos Estados, quanto à observação do caráter laico de suas legislações e instituições, ocorreu também quanto à efetivação da laicidade do ensino público estadual. Os estados ao gozarem de uma ampla liberdade para legislar quanto aos seus sistemas educacionais públicos, proporcionada pela Constituição que se restringiu apenas a delimitar a laicidade do ensino primário e secundário oficial, delegando aos Governos estaduais a circunscrição de suas legislações educacionais, incluíram ou excluíram a laicidade nos mesmos, observando os seus próprios interesses e contextos locais, considerando, inclusive, o grau de influência e de pressão que a Igreja exerceu sobre cada um deles. Nesse sentido, o que se apurou foi que a grande maioria dos entes federativos estaduais e municipais ocultou de suas respectivas legislações educacionais a prescrição constitucional de laicidade, em alguns casos, contrariando, explicitamente, tal orientação ao inserir o Ensino Religioso em seus currículos e

subvencionar instituições educacionais confessionais privadas. Conforme detalha Cunha (2017, p. 481):

Poucos estados confirmaram a determinação da Constituição Federal de que o ensino fosse laico (dito *leigo*) nos estabelecimentos públicos. Assim o fizeram apenas sete: Amazonas, Pará, Alagoas, Bahia, Espírito Santo, São Paulo e Rio Grande do Sul. A Constituição de Santa Catarina distoou da federal ao determinar, na Declaração de Direitos, que o ensino primário seria leigo, sem mencionar os estabelecimentos públicos. Assim redigido o artigo 64 de sua Carta, até mesmo as escolas privadas deveriam adotar essa norma. Omitindo-se sobre os outros níveis do ensino, ficava em aberto sua possível orientação religiosa, inclusive nos estabelecimentos públicos. Por outro lado, o Rio Grande do Sul especificou a laicidade apenas para as escolas primárias públicas, nada dizendo sobre o secundário e superior. Todos os outros estados (14 dos 21) se omitiram a respeito da laicidade no ensino público.

Diante da descrita heterogeneidade quanto à laicização dos sistemas educacionais públicos estaduais, apresentar-se-á Minas Gerais e São Paulo como exemplos polares dessa inomogeneidade. O primeiro como destaque entre os estados que se esquivaram de efetivar a laicização de seu sistema público educacional e o segundo como paradigma de sua institucionalização.

De acordo com Cunha (2017), São Paulo foi o estado que mais fielmente espelhou em sua Constituição as prescrições liberais e positivistas contidas na Carta Magna de 1891, destacando-se também como um modelo de efetiva implantação da educação para toda a República, pois concentrando seus esforços no ensino primário, ao conceber e criar os primeiros grupos escolares, agrupando as escolas isoladas em um novo modelo de organização escolar, contribuiu, consideravelmente na promoção da educação popular, na formação das elites e no, consequente, desenvolvimento da nação brasileira. Quanto à fidedigna adoção dos ditames constitucionais federais na Constituição paulista, assim Cunha (2017, p. 482) a apresentou:

No art. 57, que tratou da “Declaração de Direitos e Garantias”, foram transcritos fielmente os elementos da liberdade de culto e separação entre Igrejas e Estado, mas o principal assumiu a seguinte forma: “O Estado não professa nem repele seita ou profissão alguma religiosa” (art. 57, inciso IV). A letra “d” desse artigo foi taxativo: “será leigo [isto é, laico] o ensino público.”

Entretanto, deve-se ressaltar que nem mesmo a explícita condição laica do ensino paulista impediu que instituições educacionais confessionais privadas, como entidades de acolhimento de órfãos e colégios para pessoas carentes, fossem subvencionadas, desoneradamente, pelo governo estadual (CUNHA, 2017).

Já em Minas Gerais, a sua Constituição, promulgada em 15 de junho de 1891, além de omitir o termo laico prescrito pela Constituição Federal, inovou ao determinar a gratuidade do ensino primário estadual e a liberdade do ensino particular. Conforme estabeleceu o seu artigo 3º, parágrafo 6º: “O ensino primário será gratuito e o particular exercido livremente.” (MINAS GERAIS, 1891).

A omissão na Constituição mineira ao não adotar a explícita determinação de laicidade de seu ensino público, pode ser compreendida como uma inevitável concessão diante da supremacia da Igreja Católica no estado. Este fator somado à fragmentação e descentralização política estadual momentânea que, ao conferir autonomia econômica e administrativa aos municípios, transformou-os em unidades autárquicas sob o comando de seus coronéis, possibilitou aos mesmos implantar, desembaraçadamente, o Ensino Religioso em seus sistemas educacionais públicos, seja por iniciativa isolada de docentes, seja por aprovação de dispositivos legais de autoria de clérigos que compunham as Câmaras municipais. Esta conjuntura foi retratada por Cunha que, ao apresentar dados de uma pesquisa supervisionada por Wenceslau Gonçalves Neto, na Universidade Federal de Uberlândia, assim dissertou:

[...] Em Uberabinha (depois Uberlândia), o vigário Pio Dantas Barbosa foi figura destacada na Câmara e no processo de autonomia municipal. Em Mariana, o cônego Tobias Bernardino de S. Cunha foi eleito para a Câmara; em Juiz de fora, o padre João Emílio Ferreira da Silva; em Ouro Preto, o padre Camillo Velloso.

Na futura Uberlândia, o regulamento das escolas primárias municipais, aprovado pela Câmara, em 1892, listou oito conteúdos. A relação começava com a Instrução Moral e Cívica, tão a gosto dos republicanos, e terminava com noções de religião, para o que se indicava o catecismo da diocese de Goiás, em cuja área de influência estava o município. Em 1896, quando foi baixado novo regulamento, o vigário já não se encontrava na Câmara, mas nem por isso a religião saiu do currículo. Nas escolas primárias de 1º grau, ela abria a lista dos conteúdos com uma eclética Instrução Moral, Religiosa e Cívica”. Nas de 2º grau, a História Sagrada vinha em lugar de destaque, se comparado com os das múltiplas Noções de Geografia Geral, Geografia e História do Brasil”. (GONÇALVES NETO, 2010b, p.109)

Em Mariana, o regulamento do ensino primário nas escolas municipais determinava uma composição similar à daquela cidade triangulina, pois a Instrução Cívica e Moral” integrava a mesma lista em que se encontravam as Noções de Gramática Portuguesa e Catecismo. (Idem, p.110) (CUNHA, 2017, p. 490).

Enquanto, gradualmente, a laicidade republicana ia se atenuando, a Igreja se aproveitou das inesperadas vantagens que a liberdade laica do Estado lhe proporcionou para se reestruturar. A ausência da pretérita subvenção estatal não empecilhou a manutenção e ampliação das

atividades eclesiais católicas, uma vez que a mesma foi, suficientemente, compensada pelas doações dos fiéis e pelos dividendos provenientes de suas propriedades e de sua herança patrimonial feudal. A Igreja também envidou uma reorganização institucional: congregou e romanizou os seus sacerdotes, promovendo a entrada de ordens e de congregações religiosas estrangeiras, que ao se instalarem em seus mosteiros e conventos em meio ao território pátrio, exerceram um trabalho pastoral e formativo capaz de unificar todo o clero nacional sob os ditames do ultramontanismo (CUNHA, 2017).

Tais medidas estratégicas adotadas pela Igreja tinham como principais objetivos a manutenção de sua hegemonia religiosa e a recuperação de seu protagonismo político. Procurando consumir, especificamente, o último objetivo supracitado, a Igreja, ao fundar escolas e assim promover a educação da futura elite política e intelectual, formou homens e mulheres que, mais tarde, comporão um robusto movimento leigo capaz de reinserir a religiosidade no âmbito estatal. Em conformidade com o relatado por Cunha (2017, p. 505):

No campo educacional, ordens e congregações religiosas criaram numerosas escolas em regime de internato e externato, inclusive para meninas, as gestantes biológicas e culturais das novas gerações. Até mesmo, os padres salesianos, que vieram para a educação profissional de meninos pobres e a evangelização dos indígenas, para o que receberam decisivo apoio governamental, assumiram a educação das elites em colégios de ensino secundário.

No decorrer da República, enquanto a Igreja ascendia, as forças motrizes laicas foram se enfraquecendo. A Maçonaria, uma das principais instituições defensoras da laicidade estatal entrou em decadência, sucumbindo aos constantes e ostensivos ataques da Igreja. Fato este que pode ser ilustrado pelo afastamento de dois de seus membros mais notáveis dos tempos imperiais: Joaquim Nabuco que se reconciliou com o catolicismo e Rui Barbosa que, ao longo de sua vida pública, se alinhou politicamente ao clero católico.

A insurreição de Barbosa aos preceitos maçônicos (“Igreja livre no Estado livre”) e o seu abrandamento quanto a sua oposição católica é um exemplo emblemático da crise da incipiente laicidade estatal republicana. Isto porque, historicamente, a Rui foi atribuída a função de principal autor da Constituição Republicana de 1891, a qual introduziu, ineditamente, no Brasil a laicidade estatal e, consequentemente educacional.

Entretanto, as pretensões políticas de Rui Barbosa o levaram a se aproximar da Igreja Católica. Esta conciliação foi gradual e iniciou-se com uma proposta premeditada e, intencionalmente, conservadora de aliança política, ao matricular seu filho em uma escola jesuíta, o Colégio Anchieta. A iniciativa de Barbosa foi acolhida, tanto que, foi convidado para

paraninfo da turma de formandos do respectivo colégio, no mesmo ano em que matriculou o seu filho. O seu discurso neste evento, em 13 de dezembro de 1903, foi decisivo para a efetivação de sua coligação política com a Igreja, uma vez que, nele expressou as suas novas concepções a respeito dela. Ao admitir a defesa da laicidade estatal ele a diferenciou da condição de irreligiosidade estatal, e, ao repudiar esta última, confirmou a importância da religião no sistema republicano como um necessário instrumento de moralização social (uma espécie de freio), promotor das fundamentais instituições e dos direitos humanos divinamente concebidos. O citado pronunciamento inaugurou a conveniente união política entre Rui Barbosa e o clero católico, conforme descreve Cunha (2017, p. 471):

Rui ganhou a simpatia do clero católico no contexto de progressivo engajamento político-eleitoral, os dois lados esquecendo do veto contra sua reeleição para deputado pela Bahia, décadas atrás. E a Igreja Católica ganhou o reconhecimento político-ideológico de uma personalidade republicana de primeira grandeza, egressa da Maçonaria, antigo desafeto que, então, era só deferências. Os adjetivos depreciativos e belicosos que antes dirigia para a Igreja Católica, o Vaticano e a Companhia de Jesus se voltaram para os militares e positivistas, erigidos em inimigos comuns.

A partir de então, Rui no exercício de seus mandatos públicos e em suas campanhas eleitorais passou a agir e a se declarar de forma oportuna aos interesses da Igreja Católica, pronunciando-se, favoravelmente: à oferta do Ensino Religioso pelos ministros religiosos, em horário extraclasse e no próprio prédio escolar; à oferta assistencial da capelania militar; e à concessão de benefícios fiscais às instituições religiosas (CUNHA, 2017).

Enquanto o espírito laico estatal ia se esvaindo e a Igreja ia reconquistando o seu espaço na política e na sociedade, a República, em crise política, passou a enfrentar insurreições: primeiramente movimentos operários que ao reivindicarem por direitos trabalhistas, reforma agrária e melhores condições de trabalho, promoveram, em 1917, uma série sucessiva de greves que se iniciou em São Paulo e se espalhou para outros estados da federação; posteriormente, quando as últimas declinaram por efeito de violenta repressão estatal, vieram as revoltas militares empreendidas por membros de baixa patente nos anos de 1922, 1924 e 1930, em que insatisfeitos com as práticas políticas oligárquicas do “café com leite”, pleiteavam pelo estabelecimento de um modelo governamental centralizador e autoritário e de um modelo econômico e social de cunho liberal (Cunha, 2017).

A saída encontrada pelas elites oligárquicas republicanas para reestabelecer a ordem e extirpar os movimentos insurgentes foi inspirada no modelo fascista italiano que se baseava na fusão de religião e repressão. Nesse sentido, a inserção do Ensino Religioso no currículo da

escola pública, como instrumento ideológico de controle e de legitimação do poder estatal, tornou-se um dos pontos principais da revisão constitucional de 1925-1926, convocada pelo então presidente Arthur Bernardes. Em conformidade com o relato de Cunha (2017, p. 507) ao se basear na análise de Cury (2003):

[...] A análise de Carlos Roberto Jamil Cury (2003) dos trabalhos do Congresso Nacional nessa revisão mostrou que, para muitos parlamentares, o Ensino Religioso seria uma espécie de vacina contra a dissolução social, imunização testada com êxito em “regimes fortes”, os quais restabeleceram a autoridade contra a “anarquia revolucionária”.

Apesar da intensa pressão da Igreja Católica, fundamentada ideologicamente no neotomismo, e de sua bancada, a emenda constitucional em questão foi reprovada em plenário pelo fato de não ter atingido o índice de 2/3 do quórum presente de votos favoráveis, mantendo assim, a determinação constitucional de 1891 quanto à laicidade do ensino público republicano (CURY, 2019).

Já nas Minas Gerais, o Ensino Religioso já havia ressurgido em 1920 quando, o governo estadual, cedendo à pressão católica de quase duas décadas, autorizou o ensino da religião em prédios das escolas públicas ou subvencionadas, no extraturno e de forma facultativa. De acordo com o que prescreveu o art. 21 do Decreto mineiro nº 800, de 27 de setembro de 1920, reproduzido por Cecchetti e Santos (2016, p.137):

Art. 21. No edificio das escolas públicas, ou particulares subvencionadas, poderá ser ministrado, ‘fôra das horas’ dos trabalhos escolares, pelo professorado por outrem, ‘o ensino da religião’ da maioria dos habitantes da localidade.

Paragrapho unico. Este ensino será ‘facultativo’, sem cunho official e não será ministrado aos alumnos cujos paes ou responsaveis a elle se oppuzeram (Minas Gerais, 1920, grifos nossos).

Em meados de 1927, Francisco Campos, secretário estadual que defendeu a aprovação da emenda constitucional de 1925-1926 sobre o Ensino Religioso, antecipou-se à futura mudança do texto constitucional nacional e reconfirmou o teor do Decreto nº 800/1920 (com algumas pequenas modificações) ao assegurar a oferta do ensino da religião católica nos edificios escolares públicos ou subvencionados, no contraturno e de modo facultativo, conforme o art. 580 do Decreto nº 7.970-A/1927, assim transcrito por Cecchetti e Santos (2016, p.137):

Art. 580. Nos edificios das escolas publicas, ou particulares subvencionadas, poderá ser ministrado, ‘fôra das horas dos trabalhos escolares’, pelo ‘ministro do culto’ que a isto se propuzer, ‘o ensino da religião catholica’.

Paragrapho unico. ‘Esse ensino será facultativo’, sem cunho official e não será ministrada aos alumnos cujos paes ou responsaveis a elle se oppuzerem (Minas Gerais, 1927, grifos nossos).

Esta autorização mineira foi confirmada e ampliada pela Lei nº 1.092, de 12 de outubro de 1929 que, inseriu o Ensino Religioso como disciplina do currículo das escolas públicas e subvencionadas, a ser ministrado dentro turno escolar por até três vezes na semana, limitado a cinquenta minutos por dia. Conforme determinou o art. 1º da respectiva lei: “Art. 1.º Nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado, é permittida a instrucção religiosa, dentro do horario escolar, por um espaço de tempo nunca maior de cincoenta minutos por dia, e não mais de tres vezes por semana.” (MINAS GERAIS, 1929).

1.2.2 O Ensino Religioso na “Era Vargas” (1930-1945)

Retornando ao cenário nacional, especificamente em 1929, a República já desestabilizada pelos levantes operários e insurreições tenentistas, sofreu mais um duro golpe em virtude da quebra da bolsa de Nova Iorque que reduziu drasticamente a exportação do café brasileiro. A crise econômica abalou o pilar cafeeiro da política oligárquica do “café com leite”, motivando o presidente paulista Washington Luís a quebrar o acordo político de sucessões alternadas, que ao invés de patrocinar a candidatura mineira à presidência, firmou apoio ao candidato paulista Júlio Prestes (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2010a).

Esta quebra de protocolo do jogo político desencadeou um dissídio que resultou na formação de um movimento oposicionista denominado de Aliança Liberal, composto pelas representações estaduais de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraíba, também apoiado por parcelas do movimento tenentista, que lançou a candidatura de Getúlio Vargas à presidência e de João Pessoa como seu vice. A eleição ocorrida em 01 de março de 1930 resultou na vitória de Júlio Prestes, sob os protestos oposicionistas que consideraram o pleito como fraudulento. O atentado que vitimou fatalmente João Pessoa, em 26 de julho de 1930, cuja responsabilidade foi imputada ao governo federal, engendrou uma série de incursões armadas, patrocinadas pela Aliança Liberal, objetivando derrubar o presidente Washington Luís e elevar Getúlio Vargas em seu lugar. No dia 03 de novembro de 1930, a junta provisória militar empossou oficialmente Getúlio Vargas como presidente, encerrando o período político conhecido como “ Primeira República” e inaugurando um novo que foi denominado de “Era Vargas” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2010a).

De acordo com Cecchetti e Santos (2016, p.138), Vargas iniciou a sua gestão objetivando promover o desenvolvimento do país, para tal, buscou empreender a industrialização nacional e remodelar o sistema educacional. Nesse sentido, criou o Ministério da Educação e da Saúde, nomeando Francisco Campos como ministro da respectiva pasta. A Igreja Católica já reestruturada e fortalecida, objetivando reconquistar a sua influência junto ao Estado, ao perceber o contexto favorável e a fragilidade do Governo Provisório, ofereceu-se em apoio ao mesmo como um instrumento de manutenção da ordem. Como moeda de troca, o governo de Vargas, na pessoa de seu ministro da Educação, cedeu aos apelos católicos e regulamentou o “ensino da religião” no sistema educacional oficial, por meio do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que, devido a sua importância no processo histórico aqui discutido, passa-se a transcrevê-lo abaixo (BRASIL, 1931):

Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

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

Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

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

Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado.

Art. 7º Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam os alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos.

Art. 8º A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso.

Art. 9º Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados.

Art. 10. Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, afim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.

Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar.

O Decreto acima descrito oficializou o “ensino da religião” nos cursos primário, secundário e normal como uma disciplina de matrícula facultativa, limitando a sua oferta para turmas com um número de no mínimo 20 matriculados. Conferiu ampla autonomia às instituições religiosas ao incumbi-las da elaboração de programas e do material didático da disciplina religiosa, além da responsabilidade de nomear os docentes da mesma. Este dispositivo legal também garantiu a defesa do Ensino Religioso dos ataques ideológicos contrários ao mesmo, entretanto, em seu último artigo explicitou a fragilidade da concessão estatal ao vincular a sua permanência aos seus interesses e à manutenção do apoio eclesial.

A expedição do Decreto nº 19.941 representou para a Igreja Católica uma vitória parcial, uma vez que a pretendida inserção do Ensino Religioso como uma disciplina obrigatória oferecida dentro do turno escolar foi substituída pela sua condição facultativa e oferta no contraturno. Tendo em vista alcançar este objetivo, a Igreja Católica criou, em 1932, a Liga Eleitoral Católica, como um instrumento de mobilização de eleitores e políticos, procurando arrebanhá-los para a defesa de sua plataforma política. Tal ação foi exitosa, pois a maioria dos deputados e senadores eleitos tinham se alinhado à Liga. Na Assembleia Constituinte de 1934, a robusta bancada católica travou um acirrado debate com seus opositores escolanovistas, conforme retrata Cecchetti e Santos (2016, p.138):

[...] Na Assembleia Constituinte, o debate foi acalorado. De um lado, os Pioneiros da Educação Nova defendiam uma escola pública única, laica e gratuita, com neutralidade escolar em relação ao ER. De outro, parlamentares ligados à LEC lutavam pela legalização e efetivação da disciplina na escola, defendendo o direito de os pais escolherem o tipo de educação desejada para seus filhos.

Além da inserção de suas pretensões educacionais quanto ao Ensino Religioso no texto constitucional, a Igreja Católica também pleiteou o reconhecimento oficial de sua relação cooperativa com o Estado que já vinha sendo consumada, na prática, desde os primórdios da República. Dessa forma, propôs a inserção, no mesmo artigo que tratava da proibição dos governos em manter com culto ou Igreja qualquer relação de dependência ou aliança, a ressalva “sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse coletivo”. A emenda foi aprovada e assim compôs o texto final do inciso III, do artigo 17 da Constituição brasileira de 1934: “Art. 17 – É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: [...] III – ter relação de aliança ou dependência com qualquer culto, ou igreja sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse coletivo;” (BRASIL, 1934).

A Carta Magna de 1934 contemplou ainda as perspectivas da Igreja Católica quanto ao Ensino Religioso, com exceção do postulado caráter de obrigatoriedade, incluindo-o no quadro

de disciplinas ofertadas no turno escolar ainda na forma facultativa, conforme prescrito no art. 153:

[...] O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários das escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (BRASIL, 1934, n.p)

A determinação constitucional de 1934, quanto ao Ensino Religioso, foi mantida em todas as Constituições posteriores com algumas pequenas variações textuais. Assim, tal inserção pôs termo às pretensões de laicização do ensino público que, não voltaram a serem prescritas, explicitamente, em nenhum outro dispositivo constitucional futuro (CECCHETTI; SANTOS, 2016).

Após garantir a presença do Ensino Religioso na Carta de 1934, o segmento católico, diante da necessidade de modernizar a prática pedagógica desta disciplina, passa a envidar esforços para qualificar os seus docentes, adotar novos métodos e aperfeiçoar os seus recursos didáticos, elaborando novos manuais que viessem a substituir o Catecismo tradicional, disposto em perguntas e respostas (FIGUEIREDO, 1994).

Nesse sentido, para o curso primário, organizaram manuais que abarcavam alguns tópicos da doutrina católica, tais como: História Sagrada (para os anos finais do ciclo elementar e aprofundamento no ciclo ginasial), e “[...] os artigos do Credo, os Mandamentos da Lei de Deus, as Orações, os Sacramentos, o Ano Litúrgico. [...]” (FIGUEIREDO, 1994, p. 71). A aplicação destes manuais perdurou até meados da década de 1950, sofrendo apenas alterações em sua nomenclatura, passando a serem denominados de guias didáticos (FIGUEIREDO, 1994).

Em meados de 1937, o então presidente do Brasil Getúlio Vargas deveria observar os ditames da Constituição de 1934 que determinava a realização de eleições diretas para o seu respectivo cargo. Assim, publicamente ele o fez, não interferindo diretamente no processo eleitoral, entretanto, nos bastidores ele delineava um golpe de Estado que o manteria no poder. Vargas, com o expreso apoio de membros do alto escalão militar, aproveitando-se de um engendrado temor artificial de uma ameaça de tomada do poder por parte de uma revolução comunista, reforçado pela divulgação de um forjado documento denominado de Plano Cohen, provocou uma situação de intensa instabilidade política nacional que, por sua vez, justificou o seu decreto de estado de guerra que possibilitou a suspensão da Constituição de 1934, o fechamento do Congresso e a instituição de uma nova carta constitucional de inspiração

fascista, materializando assim o seu golpe de Estado (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2010a).

O novo modelo estatal brasileiro de 1937 que perdurou até o final do governo Vargas, pautado nos fundamentos políticos do centralismo autocrático, da nacionalização e da modernização, inibiu as discussões ideológicas sobre as questões educacionais e implementou uma política educacional pautada por um viés autoritário, transformando o sistema educacional em um mero elemento ideológico legitimador do regime ditatorial, destinado portanto, a formar o adequado cidadão deste Estado Novo: nacionalista (passivo e cooperador), avesso e resistente às convicções de cunho comunistas, dotado de uma educação elementar e técnica e norteado por princípios e valores morais e cívicos caros à nação (CAETANO, 2007).

Caetano (2007, p. 61), ao citar Peixoto (2003) assim descreve os paradigmas do sistema educacional implantado por este Estado varguista:

[...] A política nacional de educação adotada pelo Estado Novo se integrava a uma estratégia mais geral, destinada a solucionar a questão social e a sedimentar o poder político e a ordem sócio-econômica vigente no país. As palavras de Gustavo Capanema na abertura da 1ª. Conferência Nacional de Educação são bastante expressivas: “O objetivo do encontro era reunir as idéias, as vontades e os corações [...] numa falange nacional”. Esse simpósio, patrocinado pelo governo, girou em torno do problema do ensino elementar em conexão com o ensino técnico-profissional e da criação da juventude brasileira destinada ao ensino pré-militar e à educação cívica e moral dos jovens. Entre as recomendações da 1ª. Conferência está a de que a União auxilie os Estados na difusão do ensino primário, promova a expedição da Lei Orgânica do Ensino Primário e o ajuste de um Convênio Nacional do Ensino Primário, a ser firmado entre a União e os Estados, com vistas à concessão de auxílio financeiro e técnico-pedagógico para o desenvolvimento de ensino primário em todo o país.

A Constituição de 1937 estabeleceu a obrigatoriedade da educação moral e cívica nos níveis primário, normal e secundário das instituições educacionais públicas e privadas e, apesar de elevar o Ensino Religioso à categoria de matéria, dispensou expressamente a obrigatoriedade da oferta mesma, até então garantida na Constituição anterior, transformando-a em um elemento curricular opcional para as escolas, professores e alunos (Cunha, 2013, p. 54-55). Conforme os ditames do art. 133 da supracitada carta constitucional:

Art. 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (BRASIL, 1937, n.p).

Após a promulgação da Constituição de 1937, uma reforma do sistema educacional brasileiro que ficou denominada como “Reforma Capanema”, por ser o sobrenome do ministro que a promoveu, Gustavo Capanema, foi empreendida para adequar o sistema educacional aos ideários do Estado Novo. Tal reforma se estabeleceu com a edição de decretos-leis, entre os anos de 1942 a 1946, que instituíram as Leis Orgânicas dos ensinos: primário, secundário, normal, industrial, comercial e agrícola (CAETANO, 2007).

Em todas as leis orgânicas supracitadas, o Ensino Religioso foi inserido, caracterizando-se como parte integrante na grade curricular de cada modalidade de ensino, entretanto com oferta opcional para as instituições escolares, docentes e de frequência facultativa para os alunos. Conforme constata-se nos textos dos respectivos decretos-leis, transcritos a seguir:

Decreto-lei nº. 4244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário

Art. 21 – O ensino de religião constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e segundo ciclo.

Parágrafo único – Os programas de ensino de Religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica.

Decreto-lei nº. 8530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal

Art. 15 – O ensino religioso poderá ser contemplado como disciplina dos cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino normal, não podendo constituir, porém, objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

Decreto- lei nº. 8529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário

Art. 13 – É lícito aos estabelecimentos de ensino primário ministrarem o ensino religioso. Não poderá, porém, esse ensino constituir objeto de obrigação de mestres e professores, nem de frequência obrigatória para os alunos.

Decreto-Lei nº. 4073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial

Art. 53 – Os estabelecimentos de ensino poderão incluir a educação religiosa entre as práticas educativas dos alunos dos cursos industriais, sem caráter obrigatório.

Decreto-Lei nº. 6141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial

Art. 13 – Os alunos dos cursos de formação, ministrados em aulas diurnas, deverão, para efeito de promoção, provar frequência nas seguintes práticas educativas:

.....
 §2º. – O ensino de religião poderá ser incluído, sem caráter obrigatório, entre as práticas educativas.

Decreto-lei nº. 9613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Art. 48 – É lícito aos estabelecimentos de ensino agrícola incluir o ensino de religião nos estudos do primeiro e segundo ciclo, sem caráter obrigatório.

Parágrafo único – os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1987, p. 59-60)

As prescrições dos parágrafos únicos do Decreto-lei nº 4244/42 e do Decreto-lei nº 9613/46 que responsabilizaram a autoridade eclesiástica pela elaboração dos programas e do regime didático do ensino de religião, materializaram as pretensões confessionais desta disciplina concebidas pelas lideranças católicas que, não tardaram em delinear os seus programas e a metodologia com enfoque para a formação apologética cristã (CAETANO, 2007).

1.2.3 O Ensino Religioso na República Populista (1945-1964)

Com o findar do Estado Novo, consequente da deposição de Vargas, em outubro de 1945, reabriu-se o debate, na Assembleia Nacional Constituinte, objetivando implantar tendências estatais liberais e, nesse sentido, rever as questões religiosas como o conceito de liberdade religiosa (de consciência, crença e culto) e o caráter laico ou não da educação pública. Tal debate reacendeu as disputas entre os constituintes laicistas e os constituintes alinhados à Liga Eleitoral Católica. Os primeiros, ao constatarem que não conseguiriam suprimir o Ensino Religioso do texto constitucional, apresentaram emendas que objetivavam restringir a sua oferta, entretanto todas elas foram reprovadas pelo grupo de parlamentares vinculado à Liga Eleitoral Católica (CUNHA, 2013).

Em 18 de setembro de 1946, a nova Carta Constitucional foi promulgada, trazendo em seu bojo, uma relação ressignificada entre Estado e Igreja por meio de seus princípios de liberdade de consciência, de crença e de culto (CAETANO, 2007).

Quanto ao Ensino Religioso, a Carta de 1946 assim o dispôs em seu art. 168, inciso V:

Art. 168- A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa

do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável; (BRASIL, 1946, n.p).

O Ensino Religioso tal como enunciado no dispositivo constitucional acima, transparece a sua condição confessional, fruto da influência da doutrina católica que delegava, preferencialmente, à Igreja e à família a função educacional, conferindo ao Estado uma posição subsidiária na mesma (CAETANO, 2007).

O artigo em questão também, ao se omitir em especificar os níveis e modalidades em que o Ensino Religioso deveria ser ofertado, propiciou a possibilidade de que a oferta do mesmo se tornasse obrigatória em todos eles na esfera educacional pública (CUNHA, 2013).

Neste período, a Igreja Católica, pretendendo ampliar a sua influência na sociedade, reestruturou a associação civil denominada de Ação Católica Brasileira (ACB), a fim de que a mesma promovesse a formação (evangelização) da juventude, que ao se imergir na realidade social sob a ótica metodológica do ver, julgar e agir, se engajassem efetivamente nas questões sociais, exercendo um apostolado laico organizado e subordinado às orientações evangélicas e clericais (CAETANO, 2007).

Ao longo da década de 50 e, mais propriamente na década de 60, em que reverberaram as significativas mudanças no seio católico provenientes do Concílio Vaticano II, observou-se uma renovação pedagógica da catequese, e conseqüentemente, do Ensino Religioso que naquele momento ainda era concebido como catequese escolar (FIGUEIREDO, 1995).

Nesse sentido, foram implementadas novas práticas pedagógicas no Ensino Religioso, inspiradas nas renovadas práticas catequéticas, conforme as descreveu Figueiredo (1995, p. 77):

1º) *‘Organização da aula de religião’* – esta não pode ser uniforme, há de se considerar a idade e os interesses do educando; deve-se evitar salas de aula com excessivo número de alunos; o manual deve ser bem escolhido; para cada lição será fixada uma idéia diretriz; as explicações devem ser curas e incisivas; as comparações simples e claras; as histórias curtas e adaptadas; ao final, a síntese do que foi ensinado, prosseguida das atividades que despertem novas atitudes de vida, como o canto, a oração, visitas, celebrações litúrgicas.

2º) *A avaliação* – é necessário um certo controle do rendimento; o teste revela a maneira como o aluno assimilou; o melhor período é depois da aula propriamente dita, depois o durante o recreio, interrogando a cada aluno com uma ou duas questões. Nas séries mais adiantadas pode-se adotar trabalhos escritos. Os ‘exames mais solenes’ devem tomar um sentido mais pastoral do que escolar.

3º) *O caderno de Religião e as tarefas*: o caderno precisa ser bem conservado; para tal o Professor, ou Catequista, deve ser exigente; deve permitir ao aluno exprimir aquilo que compreendeu e assimilou; pode ser um excelente meio de encorajar a colaboração da família; os trabalhos em casa aliviam as tarefas em sala de aula; é bom ter, à parte, um caderno bíblico ou litúrgico.

A descrição das renovações implantadas demonstra que as mudanças incidiram especificamente nas práticas metodológicas do Ensino Religioso, não modificando, portanto, a sua natureza em si que permaneceu caracterizada como catequese escolar, ou seja, formação e iniciação para a vivência da fé cristã. Tanto que, os programas de Ensino Religioso das escolas oficiais dos estados brasileiros da época foram produzidos por grupos catequéticos diocesanos (FIGUEIREDO, 1995).

Em novembro de 1948, a comissão responsável por elaborar o projeto da legislação que viria a delimitar as diretrizes e bases da educação nacional encaminhou-a para o parlamento. No decorrer de treze anos, os trâmites deste projeto ficaram marcados pela longa e intensa disputa entre as concepções educacionais liberais e as católicas (CAETANO, 2007).

A expedição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº4.024/61 pôs termo ao longo período de embates supramencionados, desfechando-se de modo favorável às pretensões católicas que além de garantirem a subvenção pública para as suas instituições escolares, homologaram também o Ensino Religioso nos moldes da catequese escolar (CAETANO, 2007).

A Lei nº4.024/61, em seu art. 97, assim delineou o Ensino Religioso:

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

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

§ 2º. O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, 1961, n.p).

Nestes termos, a Lei nº4.024/61 atrelada aos ditames da Constituição de 1946, no que se refere ao Ensino Religioso, garantiu a sua oferta nas escolas oficiais e seu caráter confessional, entretanto, retirou o seu financiamento ao mesmo, tornando a sua oferta sem ônus para os cofres públicos. A transferência deste encargo desobrigou o Estado da factual oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas, imputando-a às instituições escolares e religiosas. Essa ausência de respaldo financeiro dificultou a efetiva oferta da respectiva disciplina, conferindo à mesma e ao seu quadro docente um status de alienação quanto ao sistema escolar (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1987).

Figueiredo (1995, p. 62-63) assim descreveu as consequências pedagógicas deste modelo de Ensino Religioso ora como fora estabelecido:

- o desencontro, ao invés do encontro, dos educandos dos respectivos credos;
- a discriminação do professor de Ensino Religioso que, como profissional do ensino, não tem direito à remuneração pelo seu trabalho, como qualquer outro profissional da educação que se ministra nos estabelecimentos estatais;
- a discriminação do próprio Ensino Religioso, pelo tratamento diferenciado das demais disciplinas, sempre fora do sistema escolar;
- a tendência de tal ensino ser ministrado por outros agentes estranhos ao ambiente escolar, somente pelo fato de serem representantes dessa ou daquela entidade religiosa, sem nenhum vínculo com o sistema de ensino propriamente dito, uma vez que as garantias profissionais não são efetivadas pelo poder público;
- o risco que se corre quanto à possibilidade de um ensino proselitista, sem nenhuma preocupação com a formação dos educandos para o respeito às diferentes crenças e abertura ao diálogo religioso.

Este período histórico termina com a garantia formal da presença do Ensino Religioso no currículo das escolas oficiais, entretanto, a sua efetivação foi, consideravelmente, dificultada pela ausência de condições materiais que a empecilharam.

1.2.4 O Ensino Religioso no Período da Ditadura Militar (1964-1985)

Com a deposição do presidente democraticamente eleito, João Goulart, no dia 31 de março de 1964, por meio de um golpe de Estado promovido pelos militares e o respectivo decreto do Ato Institucional nº 1, estabeleceu-se a Ditadura Militar no Brasil que perdurou até meados de 1985, justificado pelas suas promotoras lideranças militares como uma ação necessária destinada a restituir a ordem e a disciplina nas Forças Armadas e extirpar a ameaça comunista que pairava sobre a nação brasileira.

Este período ditatorial ficou marcado: pelo exercício autoritário e centralizador do poder estatal; pela modernização industrial e, principalmente, pela contundente limitação às liberdades de opinião e de expressão, de imprensa e de organização que foram duramente restringidas por meio de ações violentas de censura e repressão política, incluindo prisões arbitrárias acompanhadas de tortura que levaram muitos à morte (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2010b).

Em linhas gerais, Caetano (2007, p. 80-81) assim descreveu a reação da Igreja Católica frente ao período ditatorial brasileiro:

A Igreja Católica, constatando o processo de repressão e de iniquidade, imposto pelo regime militar, começou a ter consciência da incompatibilidade

entre as pretensões totalitárias dos militares e a verdade do Evangelho. Assim, com um novo modo de ver sua presença e missão na sociedade, tornou-se uma grande opositora dos militares, assumindo a luta contra os excessos das forças de segurança, em favor da justiça social, da liberdade e da conscientização das pessoas, quanto às medidas injustas e desumanas. Os grupos da “esquerda católica”, mais envolvidos nessa luta, foram: a Ação Popular, a Juventude Universitária Católica e a Juventude Estudantil Católica.

A instauração deste novo regime estatal exigiu uma reformulação na legislação nacional, a fim de que a mesma o legitimasse e se adequasse aos seus respectivos ditames. Sendo assim, o Congresso Nacional, mutilado por arbitrárias cassações de parlamentares, elaborou uma nova Constituição que, incorporando os diversos atos institucionais dos militares, caracterizou-se como a mais instável, vaga e arbitrária das constituições brasileiras (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2010b).

Ao tratar do Ensino Religioso, a Constituição de 1967 indicou, expressamente, os níveis de ensino em que ele deveria ser obrigatoriamente ofertado nas escolas oficiais (graus primário e médio), mantendo a prerrogativa de matrícula facultativa para os discentes, entretanto, de modo implícito, manteve o veto de ser oferecido com ônus para o Estado, uma vez que tal determinação, prevista no art. 97 da Lei nº4.024/61, permanecera em vigor. O art. 168, § 3º, inciso IV da Constituição em questão assim o estipulou:

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio (BRASIL, 1967).

No final da década de 60 e no decorrer das décadas de 70 e 80, a Igreja Católica e muitos educadores constaram a necessidade de se revisar a natureza do Ensino Religioso, pois perceberam que o mesmo se mostrava incapaz de atingir plenamente os objetivos da Catequese. Chegando à conclusão, como afirmou Gruen (1995, p. 8), “[...] o Ensino Religioso demasiado ‘catequético’ acabara produzindo uma catequese demasiado ‘escolar’. [...]”.

Assim sendo, a partir da década de 70, a Igreja Católica passou a empreender ações sequenciadas destinadas a investigar, acompanhar e avaliar o Ensino Religioso, procurando melhor delimitá-lo em sua natureza, renová-lo quanto as suas práticas pedagógicas e desta forma, diferenciá-lo da Catequese. Paralelamente nessa direção, a legislação gradativamente

foi delineando a inserção do Ensino Religioso no sistema escolar, procurando descaracterizar a sua histórica essência catequética (CAETANO, 2007).

Neste intento, no dia 11 de agosto de 1971, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira sob o nº 5.692 que, em seu art. 7º, assim legislou sobre o Ensino Religioso:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971, n.p).

O Ensino Religioso, sob a perspectiva desta nova legislação educacional, ganhou posição de destaque ao figurar como uma das disciplinas componentes do núcleo curricular comum específico da formação humana e, portanto, de competência regulamentar direta do Conselho Federal de Educação. Assim, prescreveu-se a oferta obrigatória do Ensino Religioso nas escolas oficiais, mantendo-se a sua facultatividade aos discentes (FIGUEIREDO, 1994).

Já quanto à onerosidade de sua oferta para o erário público, a Lei nº 5.692/71, ao omitir-se quanto à questão, revogou a proibição que havia sido prescrita pela sua antecessora de 1961, o que levou a Igreja a reivindicar, junto aos governantes, o financiamento público dos salários dos docentes de Ensino Religioso (CUNHA, 2013).

O Parecer nº 540/77 do Conselho Federal de Educação que dispôs sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos pelo art. 7º da Lei nº 5.692/71, ao tratar do Ensino Religioso, admitiu a sua importância na formação integral dos alunos quando reconheceu o seu papel na significação da existência humana que constrói e mantém a dignidade e a ordem social (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1987).

Entretanto, apesar de o Conselho Federal de Educação, neste mesmo parecer, justificar, formalmente, o caráter curricular do Ensino Religioso, contraditoriamente, o excluiu da estrutura global da escola quando proferiu que “[...] não cabe aos Conselhos de Educação, nem às escolas, estabelecer os objetivos do Ensino Religioso nem seus conteúdos. Isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas” (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1987, p.191).

Essa ambiguidade desvaloriza e descaracteriza o Ensino Religioso, mantendo-o isolado e desconectado do contexto e dos projetos educacionais, em uma condição anômala e totalmente

desfavorável ao seu pleno desenvolvimento enquanto componente de um currículo. Nessa linha, assim aponta Gruen (1995, p. 67), ao citar um trecho do Parecer nº 540/77, por ele adaptado:

se o Ensino Religioso é um *componente curricular*, o planejamento de suas atividades compete à escola, de modo que contemple o seu plano geral de trabalho e com ele se harmonize. A tradição, porém, tem colocado o Ensino Religioso em *situação sui generis* nos contextos curriculares, de vez que muitos sistemas de ensino impõem-no de fora para dentro, com programas e supervisão específicos, num reflexo das próprias estruturas das Secretarias de Educação. *Tal situação privilegiada lhe é sem dúvida desfavorável*: não contribui para uma valorização do Ensino Religioso e, pelo contrário, *prejudica-o* na medida em que o dissocia dos projetos educacionais concedidos pelos estabelecimentos, que devem ser exatamente estimulados a diferenciar-se na busca da individualização que corresponde às diferentes realidades em que se inserem (grifos nossos).

Em conclusão, pode-se afirmar que as disposições do Parecer nº 540/77 mantêm formalmente a condição curricular do Ensino Religioso, mas, na prática, o insere no currículo como um elemento eclesial, conforme comenta Figueiredo (1994, p. 91-92), “[...] é o patinho feio, no lago privilegiado da nova legislação, mas discriminado, tratado de forma diferenciada dos demais componentes curriculares. Não está vestido com o ‘uniforme escolar’, mas sempre com a mesma ‘roupagem eclesial’.

A partir da Lei nº 5.692/71, estabeleceu-se a necessidade de que as unidades federativas, por meio de suas Secretarias de Educação e de suas respectivas coordenações regionais, em cooperação com as entidades religiosas disponíveis, regulamentassem o seu art. 7º, parágrafo único, com a edição de seus dispositivos legais locais (FIGUEIREDO, 1994).

No início deste processo regulamentar, ainda pairava muitas dúvidas quanto à implementação do Ensino Religioso nos sistemas de ensino. Houve quatro Estados que, por entenderem que o Ensino Religioso deveria ser ministrado em uma perspectiva diferenciada da catequese, optaram por adotar um Ensino Religioso de cunho interconfessional. Entretanto, os demais Estados, ao cederem às relutâncias de setores eclesiais, instauraram um Ensino Religioso de cunho confessional, tendendo ao catequético, em alguns deles, ao exigir um percentual mínimo de alunos para a composição de classe das diversas denominações religiosas (FIGUEIREDO, 1994).

A fim de ilustrar esse contexto do Ensino Religioso na década de 70, Gruen (1995, p. 9) apresentou os exemplos de dois setores educacionais estatais de diferentes estados da federação que inovaram na proposição de um novo modelo de Ensino Religioso calcado no ecumenismo e na educação da religiosidade:

Em 1970, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Santa Catarina deu um passo pioneiro: oficializou um programa de Educação Religiosa para o Ciclo Básico, de caráter assumidamente ecumênico, de acordo com a realidade do Estado. Em Minas Gerais, tentou-se ir ainda mais decididamente à raiz da questão: após minucioso estudo da proposta, em 1973, a 21ª Delegacia Regional de Ensino, de S. João Del-Rei, autorizava a gradual introdução ao novo modelo de Ensino Religioso. Visava-se não ensinar uma religião mas educar a “religiosidade” – enquanto, abertura ao sempre melhor, à solidariedade com os sofredores, aos valores, à plenitude, ao Transcendente.

Nos anos seguintes, a discussão em torno da natureza do Ensino Religioso intensificou-se sobretudo, quanto a sua necessária diferenciação da Catequese. Tal discussão envolveu órgãos educacionais estatais, entidades religiosas interessadas, membros da sociedade civil, educadores e, principalmente, a Igreja Católica que aqui assumiu um papel de protagonismo (GRUEN, 1995).

Com as regulamentações regionais do Ensino Religioso, setores responsáveis pela educação e catequese da Igreja Católica e outras entidades religiosas interessadas passaram a assessorar os órgãos educacionais estatais locais, a fim de delinear a sua identidade, elaborar seus programas curriculares e proporem a formação de seus professores e dos respectivos requisitos de contratação dos mesmos (CAETANO, 2007).

Paralelamente a esta ação e objetivando ampliar e subsidiar as discussões em torno do Ensino Religioso, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) idealizou e promoveu os Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENER), sendo que a sua primeira edição aconteceu em 1974, no Rio de Janeiro, onde se procurou avaliar os programas aplicados nas escolas oficiais dos diversos estados da Federação, obtendo um panorama do Ensino Religioso em âmbito nacional, além de se discutir a formação docente. No 2º Encontro, em 1976, e no 3º Encontro, em 1981, ambos ocorridos no Rio de Janeiro, discutiu-se a questão da confessionalidade, a formação e os requisitos para a docência da disciplina e os desafios da última perante o contexto social e educacional da época. Já no 4º Encontro, ocorrido em 1984, na cidade de Belo Horizonte, abordou-se a metodologia do Ensino Religioso, focalizando a sua natureza e o perfil docente (FIGUEIREDO, 1994).

Em 1983, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) aprovou e publicou o documento “Catequese Renovada: orientações e conteúdo”. O documento citado foi de suma importância para a reestruturação e o desenvolvimento da catequese no Brasil, tornando-se um referencial. Em linhas gerais, instituiu uma catequese: mais experiencial do que doutrinária, que prioriza a experiência comunitária da fé, cristocêntrica, transformadora e libertadora

(sensível e comprometida com as questões sociais) e inculturada (integrada ao contexto local) (LIMA, 2017).

Este documento também representou um marco na construção histórica da identidade do Ensino Religioso. Em seu parágrafo 124, definiu o Ensino Religioso como um direito-dever de pais e alunos, um elemento educacional fundamental na formação espiritual do educando e no resguardo de sua liberdade religiosa. Já no parágrafo 125, introduziu o que se pode denominar de diferença e complementaridade entre Ensino Religioso e Catequese, em que cada um realiza funções diferentes e em ambientes diferentes, entretanto, as realiza de modo inter-relacional e complementar. Conforme pode-se aferir na transcrição dos parágrafos supracitados:

124. O *ensino religioso* na escola é um direito e dever dos alunos e dos pais. É uma dimensão fundamental e necessária de toda a educação, bem como uma exigência da liberdade religiosa de cada pessoa, que tem direito a condições que lhe permitam progredir em sua formação espiritual (cf. CT 69); Discurso de João Paulo II aos Sacerdotes de Roma, 5.3.1981, 3; Documento SCEC, o leigo católico testemunha da fé na escola, 56).

125. O ensino religioso nas escolas é normalmente distinto da Catequese nas comunidades. Para o cristão, é particularmente importante para conseguir a síntese criteriosa entre a cultura e a fé. Não tratamos aqui dos problemas específicos do ensino religioso, que deve caracterizar-se pela referência aos objetivos e critérios próprios da estrutura escolar (João Paulo II, Discurso de 5.3.1981, 3)

Mas o ensino religioso levará em conta, nas devidas proporções, o que aqui é dito a respeito da Catequese em comunidade, com a qual mantém íntima conexão nos destinatários e no conteúdo. Devido ao pluralismo religioso da sociedade em que vivemos, no ensino religioso nas escolas deverá prevalecer a evangelização, cabendo a Catequese à comunidade paroquial. (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2018, n.p).

Diante desta nova orientação, inicia-se uma intensa movimentação doutrinária, por parte da Igreja, de estudiosos e de docentes da área, buscando melhor compreender a natureza do Ensino Religioso e assim, delimitá-lo como elemento integrante do sistema escolar, diferenciado da catequese, entretanto em consonância com a mesma.

No ano de 1985, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criou o Grere (Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso), para atuar como um setor de assessoria, composto por professores de reconhecida competência na área, dotados de um profundo conhecimento sobre a realidade nacional do Ensino Religioso e atuantes em seu magistério e na formação de seus respectivos professores (CARON, 1999). Figueiredo (1994, p. 95) assim descreveu sobre a atuação do Grere:

2.3. A partir de 1985, o GRERE atua como instância de assessoria, consultoria e dinamização da reflexão em torno da problemática do Ensino Religioso nas

escolas da rede estatal. O mesmo Grupo impulsiona a reflexão em nível nacional e envida esforços em busca da razão de ser do Ensino Religioso e origem da sua problemática no Brasil, detectando os elementos que compõem o quadro das discussões em torno do assunto, nas sucessivas épocas da história do Brasil, para encontrar caminhos que favoreçam a sua efetivação na escola da rede oficial de ensino, como elemento integrante do sistema educacional.

Neste contexto, destacou-se o trabalho teórico do Padre Wolfgang Gruen que, desde a década de 70, passou a desenvolver relevantes reflexões sobre o Ensino Religioso nas escolas oficiais (FIGUEIREDO, 1994).

Para Gruen, um dos fatores imprescindíveis para se compreender a diferenciação entre catequese e Ensino Religioso, consiste em delimitar as competências das três instituições que se encontram diretamente envolvidas na formação religiosa do educando: família, escola e comunidade de fé (igreja). Nesse sentido, se faz necessário que cada uma delas tenha clareza quanto as suas respectivas funções, e que as exerça de modo limitado as suas devidas responsabilidades, integrado e complementar a todas às demais instituições envolvidas no processo de formação religiosa do indivíduo (GRUEN, 1995).

Nessa perspectiva, então faz-se necessário, primeiramente, delimitar a função do Ensino Religioso e, conseqüentemente, da escola pública na formação religiosa do educando.

Segundo Gruen (1995), a introdução do educando em uma comunidade de fé requer uma educação propedêutica que o desperte para os questionamentos primordiais da existência e para a sua dimensão transcendental. E após constatar esta necessidade, ele se pergunta sobre quem deveria ser o responsável por realizar tal tarefa.

Em resposta à pergunta anterior, Gruen (1995) apresenta o Ensino Religioso como o responsável pela educação preliminar da dimensão religiosa do educando. Para ele, o Ensino Religioso consiste na educação da religiosidade, ou seja, na abertura do educando para os profundos questionamentos existenciais, na sua introdução ao simbolismo religioso e na preparação para a vivência saudável e responsável de sua transcendência em uma possível futura adesão religiosa. Nesse sentido, Gruen (1995, p. 37) após refutar a concepção do Ensino Religioso como educação da fé, assim o descreveu por meio de seus objetivos:

Proporcionar ao aluno as oportunas experiências, informações e reflexões ligadas à dimensão religiosa da vida, que o ajudem a cultivar uma atitude dinâmica de abertura ao sentido radical da sua existência em comunidade, e a preparar-se assim para uma opção responsável do seu projeto de vida. Ou em outras palavras:

É ajudar o aluno a formular em profundidade o questionamento religioso e a dar sua resposta devidamente informada, responsável e engajada.

A fim de orientar os educadores na escolha de conteúdos que estivessem condizentes com esse conceito de Ensino Religioso, Gruen (1995, p. 35-36) dispõe alguns temas, a título de exemplo:

História das religiões, análise fenomenológica de festas religiosas típicas, aprofundamento do pensamento de diversas religiões a respeito de certas questões mais relevantes (família, aborto, guerra, opressão), tudo isso ajudará os alunos a caminharem na abertura ao sentido radical da própria existência. São temas, vale a pena insistir, que a catequese confessional também abordará; mas com outro enfoque, porque o “auditório” é outro: é um grupo de pessoas que têm uma experiência de fé.

Ao confutar a concepção do Ensino Religioso como catequese confessional, Gruen (1995) objetivou distingui-lo da catequese e, para isso, também a melhor definiu. Para ele, a catequese consiste na tarefa educativa da fé cristã explícita, ou seja, caracteriza-se como um processo de aprofundamento da experiência cristã, destinada a favorecer a vivência do Cristianismo nos âmbitos pessoal e comunitário. Nesta mesma linha, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (2018, n.p), no documento “Catequese Renovada: orientações e conteúdo”, assim conceituou a catequese:

318. Reafirmamos que a Catequese é um processo de educação comunitária, permanente, progressiva, ordenada, orgânica e sistemática da Fé. Sua finalidade é a maturidade da Fé, num compromisso pessoal e comunitário de libertação integral, que deve acontecer já aqui e culminar na vida eterna feliz.

Em suma, Gruen (1995) identifica que a efetiva diferença entre o Ensino Religioso e a catequese não se encontra nos seus conteúdos ou metodologias, mas está nos seus respectivos enfoques. Enquanto a catequese imprescinde da fé de seu público alvo, pois objetiva edificá-la e consolidá-la, o Ensino Religioso alheia-se à presença da fé, focando-se em sua precedente religiosidade humana.

Gruen (1995) ressalta ainda que a efetiva implantação deste novo modelo de Ensino Religioso exige mais do que boa vontade por parte dos professores desta disciplina, mas impõe ao Estado o ônus em capacitá-los para o mister do mesmo, por meio da oferta de cursos de licenciatura em Ciências da Religião, qualificados e credenciados pelo órgão estatal educacional competente.

Após envidar esforços na distinção entre a catequese e o Ensino Religioso, Gruen (1995, p. 32) ainda se propõe a responder o seguinte questionamento: “[...] O Ensino Religioso de que fala a Lei 5.692 pode ser identificado sem mais com a catequese confessional?”.

A esta pergunta, Gruen (1995) responde categoricamente que não! Ao considerar a diversidade religiosa da comunidade escolar e a natureza plural da educação pública, constata

que a oferta de um Ensino Religioso confessional transforma as salas de aula em um espaço discriminador, onde ao invés de se praticar a acolhida e a convivência respeitosa, digladiava-se em uma guerra religiosa caracterizada por um agressivo proselitismo e espírito concorrente.

Compreende ainda que a prática da catequese confessional nas escolas oficiais, além de trazer em seu bojo uma série de problemas, descaracteriza a essência do fenômeno religioso e impede que, de fato, o Ensino Religioso se integre na estrutura global da escola, conforme afirma Gruen (1995, p. 79):

A catequese confessional tem sido um corpo estranho na escola oficial: é obrigatória para a escola, mas de matrícula facultativa. Para o aluno nela matriculado, faz parte do currículo, mas não para efeito de promoção. Induz obrigações (frequência, aproveitamento), mas sem sanções. Depende, em grande parte, das autoridades religiosas, estranhas ao sistema. Não existe curso que confira ao professor o direito de obter registro profissional específico. Enfim, o Ensino Religioso sob a modalidade de catequese, embora inserido na escola, não está integrado na sua estrutura global. É uma concessão feita à Igreja Católica, com possibilidade de aproveitamento por parte das outras confissões e religiões; no fundo, porém, é um sinal de que não se reconhece o valor social e pedagógico do fato religioso.

Concluindo, Gruen defende a presença de um Ensino Religioso que se encarregue de educar a religiosidade do educando, preparando-o para a vivência plena e responsável da fé em sua comunidade eclesial. Enfim, um Ensino Religioso que, apesar de se diferenciar da catequese, atue em consonância com ela, como um elemento preparatório e complementar à mesma. Conforme ratifica Gruen (1995, p. 46):

O Ensino Religioso que só visa ao bem do educando, sem preocupações proselitistas, ou de reforço da instituição eclesial, normalmente criará uma forte exigência de boa catequese confessional nas diversas comunidades religiosas – uma catequese muito mais empenhativa do que se costuma ver.

Apesar desta robusta defesa em favor deste novo modelo de Ensino Religioso, o que se percebeu nas escolas oficiais brasileiras no decorrer das décadas de 70, 80 e 90 foi a presença maciça do modelo confessional, como afirma o próprio Gruen (1995, p. 77): “É este o modelo que normalmente se vê aplicado em Minas Gerais. É também o que tem inspirado as normas sobre o Ensino Religioso nas nossas escolas oficiais de 1º e 2º graus.” Resguardadas as exceções quanto aos estados do Sul que, devido a forte presença dos imigrantes, procuram, apesar de o Cristianismo permanecer como seu referencial global, implantar um Ensino Religioso com tendências ecumênicas (FIGUEIREDO, 1994).

Segundo Figueiredo (1994), este contexto confessional evidencia-se, durante os anos de 70 e 80, na publicação e difusão de textos, manuais e coleções de Ensino Religioso de cunho

confessional produzidos por religiosos e entidades católicas e destinadas ao uso em suas escolas confessionais e também nas escolas oficiais. Dentre esses subsídios didáticos pode-se citar: coleção “A descoberta do Reino de Deus”; coleção “Mundo Jovem”; coleção “Caminho”; coleção “Meu Cristo Amigo”; coleção “Libertação Páscoa”; coleção “A Escola em busca da Luz”. Assim os descreveu Figueiredo (1994, p. 100):

[...] são divulgados, na mesma época, na tentativa de subsidiar os professores nas atividades de Ensino Religioso realizadas na escola. Trazem, contudo, elementos de linguagem própria do universo eclesial. Há pouca ou nenhuma preocupação para com a linguagem adotada no dia-a-dia da escola, ou seja, uma linguagem relacionada com os conteúdos trabalhados nas demais disciplinas do currículo. E mais ainda, não há preocupação para com os assuntos de interesse do momento, extracurriculares, em âmbito local, regional e universal.

Sob este ponto de vista, pode-se atestar que o Ensino Religioso, até meados da primeira década de 90, tanto por parte da legislação, como por parte da Igreja, permaneceu na condição de um incômodo apêndice do currículo escolar, ou seja, um elemento eclesial suplementar à disposição da educação escolar (FIGUEIREDO, 1994).

1.2.5 O Ensino Religioso no período de redemocratização e na Constituição de 1988

Após a longa ditadura militar, instaurou-se no Brasil um processo de abertura política e de reestabelecimento das instituições democráticas, em um período que foi denominado de redemocratização (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2009).

A profunda crise econômica que se sucedeu ao chamado “milagre econômico”, associada à prática estatal de tortura e extermínio, provocou uma crescente rejeição ao regime ditatorial que, por sua vez, forçou os militares a realizarem uma vagarosa e comedida abertura política, acompanhada de uma gradual restituição de direitos e garantias constitucionais à população. Como exemplo, pode-se citar os seguintes atos: a revogação do Ato Institucional nº 5 (o AI-5), a anistia aos presos e exilados políticos, e o fim do bipartidarismo (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2009).

A organização da sociedade civil em um movimento de resistência e enfrentamento ao regime militar, por meio de greves e de protestos dos movimentos estudantis, associado às ações dos grupos e organizações de base eclesiais da Igreja Católica foram fundamentais no enfraquecimento do então regime e que, conseqüentemente, desencadearam nas manifestações

populares de 1984, nas quais o povo clamou pela realização de eleições diretas para a Presidência da República, as chamadas “Diretas Já” (CAETANO, 2007).

Apesar da expectativa de eleições diretas terem sido frustradas pelo Congresso Nacional, eleição indireta foi realizada pelo Colégio Eleitoral que elegeu como presidente Tancredo de Almeida Neves. Tancredo não chegou assumir o cargo, pois faleceu em 21 de abril de 1985. Em seu lugar, tomou posse José Sarney (CAETANO, 2007).

O presidente José Sarney, em um dos seus primeiros atos, instituiu a Emenda Constitucional nº 25, que dentre outras providências transitórias, permitiu a livre criação de partidos políticos e, conseqüentemente, a preparação para a realização das eleições gerais de 1986 que comporia o Congresso Nacional, a fim de que o mesmo elaborasse a Constituição Federal de 1988 por meio de uma Assembleia Nacional Constituinte (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2009).

Nesse novo panorama democrático, os diversos segmentos da sociedade civil organizaram-se, por meio da constituição de fóruns, conselhos, associações e movimentos, objetivando apresentar, defender e aprovar as suas demandas junto à Assembleia Nacional Constituinte (CAETANO, 2007).

Uma diversidade de facções passou a sustentar as suas respectivas ideologias, promovendo, junto aos parlamentares, o chamado lobby. Dentre os interesses conservadores e progressistas, ressurgiu a sempre polêmica relação entre Igreja e Estado, tema que rendeu calorosos enfrentamentos entre laicistas e setores eclesiais quanto à natureza relacional das instituições supracitadas e quanto à presença do Ensino Religioso no sistema educacional oficial, no decorrer do processo constituinte.

Para ampla compreensão desta questão, se faz necessário delimitar melhor os conceitos de secularização, laicidade e laicismo, pois no senso comum costuma-se fazer uma enorme confusão quanto aos mesmos.

Segundo Gasda (2015), a secularização remete-se a um gradativo processo histórico, no qual a religião e seus respectivos valores declinam da posição de referenciais exclusivos das ordens moral, social e cultural de uma sociedade, cedendo espaço aos referenciais de cunho racional.

Nesse sentido, a secularização consiste na quebra da heteronomia eclesial que determina os valores, as leis e os comportamentos sociais e individuais para a aquisição de uma posição autônoma que permite ao indivíduo e à sociedade determinarem-se livremente pelas suas próprias consciências, desembaraçados, portanto, das amarras ideológicas religiosas (RIVERA, 2015).

A laicização consiste no rompimento institucional da simbiose entre as sociedades religiosa e civil. Rivera (2015, p. 22) ao citar Milot (2008) apresenta os três princípios constitutivos da laicidade: a separação institucional entre Igreja e Estado, a neutralidade estatal frente ao universo religioso e a instituição jurídica da liberdade de consciência e de crença como garantia do tratamento igualitário aos cidadãos. O primeiro princípio objetiva afirmar a autonomia do poder estatal frente ao poder religioso e fundamenta-se em depositar a legitimidade estatal exclusivamente sobre a soberania popular, excluindo-se qualquer validação de ordem religiosa. O segundo princípio não se materializa no abstencionismo ou indiferentismo estatal frente às questões religiosas, mas requer ações que repilam qualquer tentativa de desequilíbrio entre as forças religiosas, objetivando manter a condição igualitária entre elas. Já o terceiro princípio abarca a institucionalização da liberdade de consciência e de crença, a fim de garantir aos cidadãos o seu livre exercício, isento de qualquer tipo de discriminação ou prejuízo.

Gasda (2015, p. 52) ressalta que a laicidade não segrega a religião do âmbito social, mas delimita e garante o espaço de ação do Estado e da religião, de tal modo que possam exercer as suas funções livres de qualquer interferência recíproca:

A separação entre religião e política se refere à religião como instituição em relação ao Estado como instituição. A laicidade do Estado não isola as religiões do conjunto da sociedade. A sociedade é civil, mas não é laica. As religiões situam-se no interior da sociedade como instituição religiosa, não como partidos políticos. A laicidade protege as religiões da ingerência do poder do Estado. E, por outro lado, também protege o Estado do assédio do poder religioso disfarçado de político.

Segundo Rivera (2015), a instituição e a validade dos princípios da laicidade não se configuram apenas como uma questão formal jurídica ou política, mas estão diretamente relacionadas aos níveis de adesão social e de absorção cultural, ou seja, o grau de consolidação da laicidade de um Estado é proporcional ao grau de secularização de sua sociedade civil. Dessa forma, cada país se encontra em um determinado estágio de laicidade, em conformidade com suas respectivas circunstâncias particulares. Importante se faz ressaltar que a ruptura simbiótica entre a sociedade civil e religiosa jamais é completa, uma vez que, apesar de poder se encontrar sociedades institucionalmente laicizadas, em nenhuma delas constatou-se uma secularização absoluta, em razão da inerente religiosidade humana. Assim pode-se classificar as sociedades como laicas e ou seculares à medida em que se aproximam destas respectivas conjunturas.

A laicidade formal do Estado brasileiro foi renunciada com o Decreto nº 119-A, de 07/01/1890, entretanto, a sua efetivação tem sido empecilhada pela incompreensão de sua

natureza e pela constante ingerência religiosa nas questões estatais. Este contexto resultou da exordial confessionalidade católica do Estado brasileiro que, ao institucionalizar os valores cristãos como referenciais morais da sociedade, sacralizou o espaço público, tornando-o um reflexo oficializador e legitimador das prescrições religiosas e, conseqüentemente, atravancou os processos de secularização da sociedade civil e de laicização da instituição estatal, conforme explana Ströher (2015, p. 131):

Esta é uma herança do processo de colonização/colonialidade em que, por um período de quase quatro séculos, Igreja e Estado andaram em uma relação muito próxima quando a Igreja Católica Apostólica Romana fora a religião oficial do Brasil. Portanto, falar de laicidade no contexto brasileiro é estar disposto a se confrontar com algumas polêmicas advindas do processo histórico de laicidade, localizando-o numa lógica que se tornara estruturante nas relações entre Estado e religião em que estas foram constituídas por meio de alianças, concessões e transferências materiais e simbólicas do espaço público para o espaço privado de determinada religião.

Em consonância com Gasda (2015), afirma-se que esta herança histórico-cultural produziu uma laicidade à brasileira que, na prática, conferiu ao Estado um caráter de aconfessionalidade, pelo fato da não adoção de uma religião oficial, acompanhada do acolhimento e resguardo das diversas religiões presentes na sociedade civil. Entretanto, esta formal multiconfessionalidade estatal acabou por se materializar no primado da religião predominante, pelo fato de, ainda hodiernamente, fazer reverberar os seus interesses no espaço público. Conforme ratifica Rivera (2015, p. 23), “[...] no Brasil contemporâneo, por exemplo, espaços de decisão política e jurídica estão sendo ocupados por militantes religiosos declaradamente interessados em produzir leis que permitam impor normas morais religiosas próprias. [...]”.

Na Assembleia Nacional Constituinte, ocorrida no intercurso dos anos de 1987 e 1988, os parlamentares, ao compreenderem que a consolidação democrática estava atrelada à institucionalização da laicidade do Estado, instituíram-na por meio dos dispositivos constitucionais que ampararam a liberdade de consciência, de crença e de culto expressos em seu art. 5º, incisos VI, VII e VIII:

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; (BRASIL, 1988, n.p)

Os parlamentares reforçaram a laicidade estatal, ainda no âmbito constitucional, em seu art. 19, inciso I, ao proibir a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de criarem cultos religiosos e igrejas, subvencioná-los, obstaculizá-los em seu funcionamento ou estabelecer relações de aliança ou dependência com os mesmos ou com suas respectivas lideranças. Ressalvaram, entretanto, a possibilidade de colaboração, por razão de interesse público, já anteriormente prevista nas precedentes Constituições de 1934 e 1967. (BRASIL, 1988).

Apesar de todos esses dispositivos constitucionais objetivarem a efetivação da laicidade do Estado brasileiro, a Constituição de 1988 apresenta seu espírito ambíguo frente à mesma, pelo fato de ter sido proclamada “sob a proteção de Deus”, conforme expresso em seu preâmbulo (BRASIL, 1988).

Após findar a discussão sobre a relação geral entre os poderes políticos e religiosos, com a oficialização da laicidade estatal, os membros constituintes passaram a se ocupar de uma questão consequente, específica e inquietante: o Estado brasileiro, caracterizado pela sua pluralidade e delimitado em sua laicidade, deveria ou não ofertar o Ensino Religioso em suas escolas públicas? (DINIZ, 2010).

A partir de então, iniciou-se uma intensa discussão na Assembleia Nacional Constituinte e em outros espaços adjacentes, em âmbitos nacional e local, onde prepostos da Igreja Católica e também de outras entidades religiosas, representantes de diversos setores sociais interessados e de entidades de docentes ativos, vinculados ao sistema público de ensino, passaram a atuar em defesa da inclusão do Ensino Religioso no currículo das escolas oficiais. Em contrapartida, membros dos mais diversos setores da sociedade civil adentraram na discussão objetivando excluir a oferta do Ensino Religioso nas escolas brasileiras (CARON, 1999).

Segundo Caron (1999), a defesa do Ensino Religioso que até então era promovida, quase que exclusivamente pela Igreja Católica, passou a ser protagonizada e liderada pelo corpo docente da respectiva disciplina, animado pela instituição eclesial Católica que o exortou ao exercício ativo de sua cidadania. Os professores e demais setores interessados se constituíram em organizações sociais jurídicas, a fim de que as mesmas os representassem oficialmente na Assembleia Constituinte. Pode-se citar, dentre as principais: a Associação Interconfessional de

Educação de Curitiba (Assintec) do Paraná, o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (Cier) em Santa Catarina e o Instituto Regional de Pastoral de Campo Grande (Irpamat) de Mato Grosso do Sul.

Paralelamente, em defesa do Ensino Religioso atuaram também o Setor de Educação da CNBB, por meio do Grere (Grupo de Reflexão Nacional sobre o Ensino Religioso Escolar) e outros organismos ligados à Igreja Católica, tais como: a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC), a Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (Abesc).

Figueiredo (1995) registra que o Grere teve um papel de destaque, dentre os organismos católicos na defesa do Ensino Religioso. Atuou antes e durante o processo constituinte e, posteriormente, na etapa de regulamentação do preceito constitucional que versou sobre a disciplina. Dentre as suas ações, salienta-se: publicações sobre o tema; a promoção dos Encontros Nacionais de Ensino Religioso (Eners); e o estabelecimento de uma comunicação direta com parlamentares, objetivando engajá-los na defesa do Ensino Religioso e assessorá-los na composição da legislação referente ao mesmo.

A ação mais contundente do Grere consistiu na elaboração e publicação do documento nº 49, da Coleção Estudos da CNBB, sob o título “O Ensino Religioso”. O documento, em linhas gerais, objetivou: apresentar um panorama histórico do Ensino Religioso na legislação brasileira e nos documentos da Igreja, identificando os aspectos políticos e pedagógicos que circundaram a disciplina; caracterizar o Ensino Religioso como um direito fundamental da pessoa humana que almeja educar-se integralmente; subsidiar teoricamente a ação dos cidadãos que defenderiam a inclusão da oferta do Ensino Religioso na Constituição e em sua legislação regulamentar (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1987).

Figueiredo (1995) afirma que o documento supracitado cumpriu com as suas funções, pois foi imprescindível na fundamentação das reflexões e nos debates que ocorreram nos Encontros Nacionais de Ensino Religioso, em suas edições de 1986 e 1987, e na Assembleia Nacional Constituinte, possibilitando assim, a elaboração e o encaminhamento de emendas sobre o tema ao órgão legislativo competente.

Por conseguinte, a defesa da inclusão do Ensino Religioso perante a Assembleia Constituinte, baseou-se nos pressupostos educacionais apresentados no documento nº 49 da CNBB. Segundo este manual, o Estado, por estar comprometido com o bem comum e por estar investido na função de educador da sociedade, deve exercê-la em consonância com as aspirações, princípios e valores do povo, procurando assim: garantir os direitos individuais e sociais; oferecer ao educando um modelo educacional plural que possibilite a sua humanização

e o integral desenvolvimento de todas as suas potencialidades, inclusive a de sua dimensão religiosa. Dessa forma, o Estado deve não só formalizar tais direitos em sua Carta Magna, mas precisa sobretudo, garantir o os meios necessários para sua plena exequibilidade (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1987).

Ainda embasado no referido documento, defendeu-se a inclusão do Ensino Religioso no currículo das escolas oficiais, por compreender que a oferta de uma educação integral não poderia se furtar ao desenvolvimento da dimensão transcendental humana, restringindo-se, portanto, apenas ao aperfeiçoamento intelectual e à capacitação técnico-científica. Nesse entendimento, ressaltou-se que a função do Ensino Religioso não se limita à transmissão do conhecimento religioso, mas inclui o cultivo da religiosidade do educando, capacitando-o, desse modo, para a vida em sociedade e para o exercício de sua cidadania. Assim afirmou a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1987, p. 11):

A educação religiosa não pode ser entendida como mera informação sobre determinada religião, mas deve ser compreendida como mediação para o desenvolvimento – ajustamento e realização do homem em plenitude – considerando a dimensão religiosa como essencial ao homem, que busca a maturidade.

É compromisso do Estado ocupar-se com esta educação integral do homem, não cuidando apenas de suas capacidades técnicas e científicas, mas também de seus valores e suas aspirações mais profundas. É necessário cultivar no homem aquelas razões mais íntimas e transcendentais, fortalecer o caráter do cidadão, desenvolver seu espírito de participação, oferecer critérios para a segurança de seus juízos e aprofundar as motivações para a autêntica cidadania.

Dessarte, a integração do Ensino Religioso no currículo das escolas oficiais, nos termos defendidos, descaracterizou a sua concepção proselitista de privilégio concebido pelo Estado às instituições eclesiais, passando a figurá-lo como uma garantia constitucional dos direitos fundamentais de liberdade de consciência, de crença e de culto, contextualizando, portanto, a sua oferta na educação pública. Conforme arrazoou a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1987, p. 135-136):

A sociedade, como comunidade histórica, se forma em valores que sustentam a sua unidade. A sociedade brasileira está, sem dúvida, marcada pelo substrato religioso. O Estado, então, não pode se omitir desta responsabilidade de garantir a unidade da nação na busca de autêntico desenvolvimento democrático e social. O Estado, e conseqüentemente a Escola, não tem a função específica de formar os crentes das diversas confissões religiosas, mas garantir o desenvolvimento da dimensão religiosa que marca historicamente a cultura de todas as regiões do país.

Em 1987, por ocasião do 6º Encontro Nacional de Ensino Religioso, o Grere e as Coordenações Estaduais de Ensino Religioso apresentaram na Subcomissão de Educação e Cultura parlamentar, em Brasília, uma proposta de dispositivo constitucional que, observando, a liberdade religiosa, inserisse o Ensino Religioso no currículo oficial. Conforme discorreu Figueiredo (1995, p. 75) ao transcrever o trecho da emenda disponibilizada para apreciação, “respeitadas a opção e a confissão dos pais ou alunos, o Ensino Religioso constituirá componente curricular na educação escolar de 1º e 2º graus das escolas estatais.”.

Segundo Figueiredo (1995), dois meses depois, a Mobilização Nacional pró-Ensino Religioso na Nova Constituição, composta pelo Grere, pelos Coordenadores Estaduais de Ensino Religioso, pela Assintec (Associação Interconfessional de Educação de Curitiba-PR), pelo Cier (Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa de Santa Catarina) e pelo Irpamat (Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso – MS) protocolaram junto à Comissão de Sistematização da Assembleia Nacional Constituinte, sob o nº PE 00004-1, uma emenda destinada à incorporação do Ensino Religioso no texto constitucional. Consta que, em determinado prazo do primeiro período aberto à participação popular, tal proposta foi a 2ª emenda em número de assinaturas, contando com 68.000 aceites. Esta proposição, argumentou favoravelmente ao Ensino Religioso, concebendo-o como um componente curricular coerente com os princípios democráticos e fiador da liberdade religiosa. Consoante com os termos transcritos por Figueiredo (1995, p. 79-80), para a qual “[...] a Educação Religiosa será garantida pelo Estado no ensino de 1º e 2º Graus, como elemento integrante da oferta curricular, respeitando a pluralidade cultural e a liberdade religiosa”.

Em oposição, ressurgiu um movimento nacional (composto por organizações educacionais como a Ande – Associação Nacional de Educação; Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e por docentes de importantes universidades brasileiras) contrário à inclusão do Ensino Religioso que, inspirado nos ideais presentes na 1ª República, no contexto de elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1947 a 1961 e nas concepções do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, apresentaram em seu “Manifesto dos Educadores”, redigido na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) ocorrida em Goiânia de 2 a 5 de setembro de 1996, as suas diretrizes para a elaboração de uma política pública educacional na Nova Constituição, pautada na defesa de um ensino público, democrático, gratuito e laico (FIGUEIREDO, 1995).

Quanto à proposição da laicidade do ensino público, discutida na 4ª CBE, assim melhor a explicitou a CNBB (1987, p. 86-87), ao transcrever Cunha (1986):

LIBERAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DOS ENCARGOS DO ENSINO RELIGIOSO

A inspiração primeira dos fundadores da República, a respeito da laicidade do ensino público, deve ser retomada pela nova Constituição como condição da democratização do ensino, que implica o não-privilegiamento de uns credos em detrimento de outros. Por outro lado, não vejo razão para que os prédios escolares públicos de 1º grau não possam ser utilizados para atividades educacionais de caráter religioso ou filosófico, desde que elas sejam requeridas pelos estudantes ou seus pais, invertendo-se a situação presente em que a dispensa tem de ser pedida para não se frequentar as aulas da religião oficiosa. Desde que o pessoal que vier a ministrar esse ensino (professores ou de outro tipo) venha, também, a ser custeado pelos interessados diretamente ou, então, pelas sociedades religiosas ou filosóficas, as quais se encarregarão também dos custos, como do material didático.

O período letivo brasileiro é muito pouco denso, no ensino de 1º grau, para que disciplinas ou atividades que não são próprias da escola sejam introduzidas no currículo, como é o caso do ensino religioso, reduzindo ainda mais o tempo disponível para que se faça o que só ela pode fazer: o ensino sistemático da leitura, da escrita, do cálculo, das ciências, dos estudos sociais. O procedimento aqui proposto tem dois pontos que é preciso destacar.

Primeiro, os estudantes e seus pais é que fazem a escolha dos credos que gostariam de ver ensinados na escola de 1º grau (fora do horário normal de suas aulas, é claro), retirando do poder público o injusto encargo de escolher quais são os credos legítimos para ensinar, tarefa que não lhe cabe.

O outro ponto é a ampliação desse tipo de ensino a credos que não são reconhecidos oficialmente como religiões. Para efeito desse dispositivo, as religiões originárias da tradição judaico-cristã, da tradição africana, da tradição muçulmana, da tradição hindo-oriental terão o direito de responder às solicitações dos estudantes e seus pais na escola pública de 1º grau, como terão, também, crenças aqui chamadas provisoriamente de filosóficas.”

Este grupo oposicionista também elaborou e apresentou à Assembleia Constituinte uma emenda popular em defesa de um ensino público, democrático, gratuito, de qualidade e laico que contou com 280 mil assinaturas em seu favor (CUNHA, 2013).

Após a percepção de que o convencimento entre os parlamentares constituintes favorável à inclusão do Ensino Religioso no texto constitucional já estava consolidado, passou-se a discutir uma questão subsequente: qual seria o modelo de Ensino Religioso a ser oferecido nas escolas oficiais? O modelo confessional de cunho proselitista, ou um modelo pluriconfessional que objetiva, sobretudo a educação da religiosidade humana? Silva e Ribeiro (2007, p. 36), assim explicitou esse dilema:

Em relação às escolas no Brasil há outra discussão, a inserção do Ensino Religioso como disciplina obrigatória. Essa polêmica pode ser vista a partir de dois ângulos: o Ensino Religioso como sendo uma imposição do Estado na promoção de um grupo e privilegiando uma linha religiosa ou uma grande

oportunidade para se discutir o respeito e a tolerância religiosa através do conhecimento do outro.

Primeiramente para responder este questionamento, faz-se necessário compreender o contexto religioso brasileiro antecedente e o contemporâneo à Assembleia Nacional Constituinte.

A história religiosa brasileira está intimamente relacionada ao tipo de colonização aqui implantado, pois o regime de Padroado, ao institucionalizar o Catolicismo como religião oficial, imputou ao povo uma identidade cristã católica, configurando na afirmação de que “*ser brasileiro é ser católico*”. Dessa forma, mesmo após a perda de status de religião oficial do Estado, decretada pela Constituição de 1891, o Catolicismo manteve a sua hegemonia religiosa até meados da segunda metade do século XX, quando a sua supremacia começou a ser suplantada pela expansão do protestantismo, sobretudo, de sua vertente pentecostal. Como pode-se constatar nos censos demográficos decenais do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), especificamente, quanto à religião da população, apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Demonstrativo das Religiões no Brasil, com seus respectivos quantitativos segundo os censos de 1960 a 1991

Ano	População Total Milhões	Católicos	Evangélicos	Espíritas	Sem Religião
1960	70.992.343	65.329.520 92,03%	2.824.775 3,97%	977.561 1,37%	388.126 0,54%
1970	94.508.583	85.472.022 90,43%	4.814.728 5,09%	1.178.293 1,24%	715.056 0,75%
1980	121.150.573	105.861.113 87,37%	7.885.846 6,5%	1.538.230 1,26%	2.252.782 1,85%
1991	146.917.459	122.366.692 83,28%	13.189.284 8,97%	2.292.819 1,56%	7.542.246 5,13%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos censos do IBGE

Os dados dos censos demográficos do IBGE quanto à religião, apresentados acima, retrata um decréscimo de 8,75% no número de adeptos do Catolicismo no decorrer de quatro décadas. A princípio, pode parecer uma margem pequena, entretanto, para a religião que

predominou na população por cerca de 450 anos, significa uma real perda em um curto espaço de tempo. Principalmente quando se compara com o avanço dos evangélicos que saíram dos 3,97% em 1960, para os 8,97% em 1991, mais do que dobrando o seu número de adeptos no mesmo período. Impressiona, ainda mais, o vertiginoso aumento do número de pessoas que se declararam sem religião, saltando de 0,54% em 1960, para 5,13% em 1991, configurando um acréscimo quase dez vezes maior sobre a porcentagem inicial.

As estatísticas explicitadas demonstram a eclosão de uma diversidade religiosa até então abafada ou vivenciada na clandestinidade, sincretizada ou não. Entretanto, a que se deveu significativa mudança no contexto religioso dentro do curto lapso temporal analisado?

Segundo Cunha (2013), a considerável perda de fiéis católicos ocorreu em função de dois principais aspectos: o alto grau de institucionalização da Igreja Católica que a impediu de acompanhar e de adaptar-se às repentinas mudanças sociais, culturais e econômicas da sociedade brasileira e a adoção de uma prática religiosa católica mais racionalizada que privilegiou uma vivência da fé mais arraigada às realidades humanas, em detrimento de uma experiência misticizada da fé. O espaço perdido pela Igreja Católica foi estrategicamente ocupado pelas Igrejas Evangélicas, sobretudo, as de vertente pentecostal, que agilmente providenciaram a formação de seus pastores para atuarem em seus novos templos construídos nas comunidades agrárias e nas periferias dos grandes centros urbanos, compostas por uma população pobre e de baixa escolaridade, provenientes dos movimentos migratórios internos do campo para as cidades e das cidades interioranas para as metrópoles. Nestas zonas periféricas, na ausência do Estado e da Igreja Católica, os evangélicos atuaram como guias espirituais dispostos a oferecer o assistencialismo e o misticismo tão almejados por esta parcela da população.

Este novo cenário religioso e cultural da sociedade brasileira não permitia mais a instituição legítima de um Ensino Religioso confessional catequético em uma escola destinada a atender essa diversidade emergente. Assim sendo, de acordo com Diniz (2010, p. 37), “[...] o desafio passa a ser o de como assegurar que o ensino religioso proteja o marco da laicidade e promova a formação básica comum e o respeito ao pluralismo.”

Nesta perspectiva, o modelo de laicidade prevista pela Constituição de 1988, não se pautou pela neutralidade confessional, mas em decorrência do histórico espírito religioso da sociedade brasileira, caracterizou-se por seu caráter pluriconfessional que não proibiu as manifestações religiosas nas instituições públicas, mas garantiu igualdade neste quesito a todas as tradições religiosas que assim desejassem exercer tal direito. Por isso, segundo Diniz (2010, p. 38):

[...] As instituições básicas do Brasil estão repletas de símbolos religiosos: crucifixos em tribunais, livros religiosos no Parlamento ou menções ao divino nas cédulas de dinheiro. É essa compreensão da laicidade como pluriconfessionalidade, acrescida à idéia da anterioridade do fato religioso ao pacto político, que favoreceu a proteção constitucional ao ensino religioso nas escolas públicas.

Consequentemente, no dia 5 de outubro de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil foi proclamada “sob a proteção de Deus”, incluindo o Ensino Religioso, tacitamente pluriconfessional, como disciplina do currículo escolar oficial, em seu art. 210, parágrafo 1º:

Art. 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.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Dessa forma, a incorporação do Ensino Religioso no dispositivo constitucional representou uma vitória democrática, pois atendeu a legítima vontade popular da maioria que, ao se declarar cristã, exigiu de seus representantes públicos ações estatais concretas de promoção e resguardo ao seu inestimável legado religioso. Como atesta Cifuentes (1989, p. 104):

[...] A religião deve influenciar as tarefas do Estado enquanto que esta representa uma necessidade da massa social que precisa ser dirigida. As convicções religiosas do povo reclamam ser atendidas, canalizadas e fomentadas por aqueles que foram eleitos para representar politicamente a opinião da maioria. O povo exige do Estado uma ação positiva que defenda e ampare o que considera patrimônio riquíssimo: a religião.

A previsão constitucional do Ensino Religioso não encerrou a questão, pois este primeiro passo exigiu, subsequentemente, outros tais como: a sua regulamentação nas Constituições Estaduais e nas legislações regulamentares em âmbito educacional.

Sendo assim, no próximo capítulo, abordar-se-á esse histórico regulamentar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e na Lei nº 9.475/97, a fim de narrar a construção do currículo do Ensino Religioso que se deu a partir de sua nova concepção legal e teórica.

SEÇÃO 2

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO NA LEI Nº 9.394/96 E NA LEI Nº 9.475/97: CONCEPÇÃO, OBJETO, CURRÍCULO E DOCÊNCIA

Nesta seção abordar-se-á as relevantes contribuições que a Lei nº 9.475/97 proporcionou ao Ensino Religioso. Ao firmar a sua posição como componente curricular e delineá-lo como parte integrante da formação básica do cidadão, assegurando o respeito à diversidade cultural brasileira e proibindo a prática do proselitismo, o referido ordenamento jurídico propiciou um avanço teórico e prático da disciplina. Este fato colaborou, substancialmente para uma maior consolidação do Ensino Religioso enquanto área do conhecimento presente no currículo escolar oficial brasileiro, concedendo-lhe uma identidade própria, um arcabouço teórico e metodológico e a possibilidade de uma formação específica para os docentes da mesma.

2.1 O Ensino Religioso no período pós-constitucional de 1988 até meados de 1996

Após se ter garantido a previsão constitucional do Ensino Religioso na Magna Carta de 1988, o trabalho de inclusão da disciplina no sistema de ensino nacional não se findou, pois este foi apenas o primeiro passo da caminhada que exigiria outros passos subsequentes que consistiriam na regulamentação do Ensino Religioso nas Constituições Estaduais e na futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A incorporação constitucional do Ensino Religioso não resultou de uma unanimidade nacional, mas representou uma vitória democrática da maioria que foi convencida ora pela necessidade de resguardar a liberdade religiosa e a igualdade representativa das diversas tradições religiosas no espaço escolar, ora persuadida pela histórica influência política da Igreja. Seja como for, a previsão constitucional do Ensino Religioso na atual Constituição brasileira foi legitimada pela premência da defesa da laicidade estatal e pela exigência na oferta de um ensino plural religioso que contemplasse a diversidade religiosa momentânea nacional (DINIZ, 2010).

O dispositivo constitucional que versou sobre a disciplina ao ser regulamentado pelos Estados, em suas respectivas Constituições Estaduais, foi interpretado de diversas maneiras. Em algumas delas, o texto constitucional foi literalmente reproduzido, em outras ele foi estendido e houve ainda aquelas que contrariaram o seu espírito. O que avaliar-se-á a partir de agora.

Os Estados que transcreveram para as suas Constituições Estaduais o conteúdo do art. 210, § 1º da Constituição Federal de 1988 foram: Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás, Amapá e Piauí.

O Estado de Pernambuco, além de reproduzir o art. 210, § 1º, acrescentou a obrigatoriedade de a escola aplicar algum tipo de atividade simultânea (substitutiva) aos alunos que, por vontade própria (quando maior de idade) ou de seus pais ou responsáveis, optaram por não se matricularem no Ensino Religioso. Conforme o art. 180, § 1º de sua Constituição Estadual:

Art. 180. A educação fundamental e o ensino médio terão uma base comum nacional para os conteúdos dos currículos, respeitadas as especificidades regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, organizando atividades simultâneas para os alunos que manifestarem opção diferenciada (PERNAMBUCO, 1989, n.p).

O Estado de Sergipe também reproduziu o art. 210, § 1º, entretanto, previu, em seu texto constitucional, que a disciplina de Ensino Religioso deveria ser incluída, facultativamente, nos cursos de formação de professores do primeiro grau, conforme art. 222, parágrafo único:

Art. 222. O ensino religioso e o de música, de matrícula facultativa, constituirão disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Parágrafo único. As disciplinas de que trata o caput deste artigo serão incluídas como matrícula facultativa nos cursos de formação de professores para o ensino de primeiro grau (SERGIPE, 1989, n.p).

Houve Estados que, em suas Constituições Estaduais, não se restringiram à oferta constitucional do Ensino Religioso apenas no ensino fundamental, mas a ampliaram também para o ensino médio. Foram eles: Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Tocantins, Rio Grande do Norte e o Distrito Federal.

No Estado do Espírito Santo, além de ofertar o Ensino Religioso no ensino médio, estabeleceu, expressamente, a exigência de qualificação, em formação religiosa, do docente desta disciplina. Conforme se pode atestar no art. 175 da sua Constituição Estadual:

Art. 175. O ensino religioso interconfessional, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e médio e será ministrado por professor qualificado em formação religiosa, na forma da lei (ESPÍRITO SANTO, 1989, n.p).

A Constituição Estadual do Maranhão, previu a oferta do Ensino Religioso nos ensinos fundamental e médio nas instituições educacionais públicas e privadas, conforme explícito em seu art. 218, § 3º:

Art. Os conteúdos do ensino fundamental, para a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos regionais, atenderão aos aspectos sociais, históricos e geoeconômicos do Estado.

§ 3º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas e privadas em todos os níveis (MARANHÃO, 1989, n.p).

O Estado do Paraná delimitou, em sua Constituição Estadual, o Ensino Religioso como interconfessional, a ser ofertado no ensino fundamental e assegurou, também, consulta às tradições religiosas interessadas quanto ao conteúdo programático da disciplina, conforme previsto em seu art. 183, § 1º:

Art. 183. Compete ao Poder Público estadual normatizar e garantir a aplicação das normas e dos conteúdos mínimos para o ensino pré-escolar, fundamental, médio e de educação especial, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos universais, nacionais e regionais.

§ 1o. O ensino religioso, de matrícula facultativa e de natureza interconfessional, assegurada a consulta aos credos interessados sobre o conteúdo programático, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

O texto constitucional do Estado do Amazonas definiu o Ensino Religioso como disciplina a ser ofertada no ensino fundamental das escolas públicas e privadas, conforme proclamado em seu art. 199, inciso I, alínea m:

Art. 199. O Sistema Estadual de Educação, integrado por Órgãos e estabelecimentos de ensino estaduais e municipais e por escolas particulares, observará, além dos princípios e garantias previstos na Constituição da República, os seguintes preceitos:

I - de observância obrigatória por todos os integrantes do Sistema:

m) o ensino religioso nas escolas de ensino fundamental (AMAZONAS, 1989, n.p).

O Estado do Pará, em sua Carta Constitucional, especificou a interconfessionalidade do Ensino Religioso, citando, expressamente, algumas tradições religiosas a serem trabalhadas pela disciplina, como pode-se averiguar em seu art. 277, inciso VII, § 1º:

Art. 277. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar, além do exigido no artigo 210 da Constituição Federal, o seguinte:

VII - noções de Direitos Humanos.

§ 1º. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas, podendo versar sobre quaisquer religiões, inclusive afro-brasileiras, estrangeiras ou indígenas.

A Constituição Estadual de Alagoas, considerou a disciplina como área de ensino e a denominou de Educação Religiosa, a ser ofertada no modelo interconfessional e exigiu o credenciamento dos professores junto às correspondentes autoridades religiosas, conforme descrito em seu art. 201, incisos I, II e III:

Art. 201. A Educação Religiosa constituirá área de ensino de oferta obrigatória pelas escolas públicas estaduais e municipais, guardados os seguintes princípios:

I – facultatividade da matrícula;

II – compatibilidade do conteúdo programático aos diferentes credos e cultos;

III – docência, em relação a cada credo, por professores credenciados pela autoridade religiosa correspondente (ALAGOAS, 1989, n.p).

A Constituição baiana estipulou o caráter interconfessional do Ensino Religioso, entretanto não mencionou, expressamente, as redes de ensino em que seria ofertado e nem em que níveis, conforme descrito em seu art. 254, § 1º:

Art. 254 - Serão buscados conteúdos mínimos para o ensino, de modo a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

§ 1º- O ensino religioso de caráter interconfessional, partindo da realidade cultural e religiosa do Estado, constituirá matéria obrigatória, nos horários normais de todos os estabelecimentos de ensino, respeitando a confissão religiosa dos pais dos alunos ou destes, após os dezoito anos, sendo a matrícula facultativa (BAHIA, 1989, n.p).

O texto constitucional de Rondônia regulamentou a oferta do Ensino Religioso no ensino fundamental em caráter aconfessional, entretanto, contraditoriamente, atrelado aos “princípios bíblicos”, conforme disposto em seu art. 258, inciso I:

Art. 258. Nos currículos de ensino serão obrigatoriamente oferecidos como disciplinas facultativas:

I - no ensino fundamental, o Ensino Religioso aconfessional com princípios bíblicos; (RONDÔNIA, 1989, n.p).

As Constituições Estaduais dos Estados do Ceará e da Paraíba, prescreveram vagamente o Ensino Religioso, ressaltando apenas o caráter facultativo da disciplina. Já os dispositivos constitucionais dos Estados do Acre e de Roraima não fizeram nenhuma menção quanto ao Ensino Religioso.

Diante de tamanha disparidade interpretativa quanto à inserção do Ensino Religioso nas Constituições Estaduais, a Igreja percebeu que seria um grande desafio a regulamentação desta disciplina no sistema educacional brasileiro, tanto que, no decorrer de quase uma década, tal tarefa não foi cumprida em decorrência da omissão legislativa da União e das Unidades Federativas.

Para vencer este desafio, vários segmentos sociais compostos por grupos interessados, entidades religiosas (sobretudo a Igreja Católica), entidades educacionais e parlamentares envidaram esforços para superar as dificuldades quanto ao processo de legalização e prática do Ensino Religioso, procurando assim, estabelecer uma melhor compreensão quanto à sua natureza e, conseqüentemente, redefinir a sua identidade, espaço e função no ambiente escolar (FIGUEIREDO, 1995).

A Igreja Católica e entidades afins já vinham acompanhando a situação do Ensino Religioso desde a sua inclusão na Constituição de 1988. Neste mesmo ano, a CNBB, em sua 26ª Assembleia Geral, discutiu sobre o contexto educacional brasileiro e do Ensino Religioso, abordando as pretensões quanto a esta disciplina e procurando estabelecer um processo de acompanhamento de sua regulamentação nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas Municipais. Ainda em 1988, promoveu-se o Sétimo Encontro Nacional de Ensino Religioso (7º Ener) em Belo Horizonte, onde se debateu a respeito da identidade do Ensino Religioso (caracterização interconfessional), sobre os seus docentes (qualificação) e também sobre a sua regulamentação nas leis complementares. Sobre este último item, o Setor de Ensino Religioso da CNBB, diante da acanhada iniciativa, por parte dos Estados, em efetivar a oferta do Ensino Religioso, passou a alertá-los quanto à necessidade de se realizar a sua regulamentação por meio de lei, procurando evitar dispositivos jurídicos, tais como: decretos, resoluções, pareceres, portarias e instruções (FIGUEIREDO, 1995).

Em sua 30ª Assembleia Geral, a CNBB, por intermédio de seu Setor de Educação em conjunto com o Grere (Grupo de Reflexão de Ensino Religioso), lançou um documento intitulado “Educação, igreja e sociedade” no qual expressou a necessidade de se construir a identidade do Ensino Religioso (diferenciado da catequese, focado na formação de valores fundamentais e trabalhado de forma interdisciplinar), procurando estabelecer os seus objetivos, metodologia, conteúdos e linguagem própria, além de insistir na imprescindível regularização da docência desta disciplina quanto a sua formação e carreira (FIGUEIREDO, 1995).

Os Encontros Nacionais de Ensino Religioso (Eners) fomentados pela CNBB que, costumeiramente, reuniam coordenadores estaduais e regionais de Ensino Religioso, docentes, componentes do Grere, prepostos de editoras e outros segmentos afins, foram relevantes nos

processos constituintes federal e estaduais, bem como na regularização da disciplina (FIGUEIREDO, 1995).

Esses eventos nacionais, ocorridos entre os anos de 1987 a 1994, foram fundamentais na mudança de enfoque quanto às discussões sobre o Ensino Religioso, fazendo-as transcender de um ângulo meramente jurídico para uma perspectiva pedagógica, procurando substituir o histórico caráter eclesial da disciplina por uma concepção antropológica, interconfessional e interdisciplinar, tornando possível portanto, a sua efetiva inserção no currículo escolar, ou seja, legitimando-a como um componente curricular constituinte da formação integral dos discentes.

Segundo Figueiredo (1994), a partir da proclamação da Constituição Federal de 1988 até meados da primeira metade da década de 90, a educação e, conseqüentemente, a escola passaram a responsabilizar-se pela promoção da plena realização do ser humano, por meio da abordagem de quatro dimensões humanas: a condição de ser; a condição de estar no mundo; a condição de convivência e a condição de transcender. A condição de ser estava relacionada às razões primeiras da existência que, por sua vez, lhe conferem significado, ou seja, que possibilitam a formação da identidade dos discentes, de seus valores e que lhe permitem construir o seu projeto de vida. A condição de estar no mundo referia-se à atualização das potencialidades humanas que ocorre no agir do indivíduo sobre a natureza, ou seja, em sua produção cultural. Buscava-se conscientizar os discentes quanto à promoção de um processo de humanização da natureza pautado pela racionalidade, pelo equilíbrio e por um espírito de coletividade e de respeito pela vida. Quanto à condição de convivência, o objetivo era ressaltar as dimensões social e política do discente, levando-o à compreensão de que a sua existência e identidade estão diretamente imbricadas a sua capacidade de se relacionar com o outro e de reconhecê-lo e de nele se reconhecer. Já a condição de transcender consistia no trabalho da religiosidade humana, ou seja, no ato de incentivar e favorecer a busca do discente pelas respostas aos seus questionamentos existenciais mais profundos que lhe possibilitariam encontrar a sua essência e seu lugar no mundo. Enfim, a escola, neste período, tinha esses e uma série de outros objetivos, como descreveu resumidamente Figueiredo (1994, p. 34-35):

Diante desses e outros elementos significativos, a Escola como instituição educacional, estará, então, procurando superar os desafios levantados, sempre que tomar consciência do seu compromisso para com a sociedade, coma qual contribui na formação de homens e mulheres aptos a realizar-se integralmente, portadores de dimensões que qualificam a sua natureza, a serem desenvolvidas e não atrofiadas ou mutiladas. Será também, a conjugação do espaço e do tempo pedagógico, a abrir caminhos; apontar horizontes, suscitar valores; sistematizar e enriquecer o saber; estimular a investigação científica; fortalecer ideais; orientar as consciências; dirimir dúvidas; incentivar a

criatividade e a participação; exercitar as aptidões para o bem, a verdade, a justiça e a solidariedade; abrir espaço para a busca de respostas aos questionamentos existenciais.

Neste contexto educacional, o Ensino Religioso deveria se apresentar como um componente curricular que, apesar de atuar em uma área específica, se encontrava vinculado à uma proposta escolar e pedagógica global, destinando-se, portanto, a despertar a religiosidade e contribuir na formação integral humana (FIGUEIREDO, 1994).

Em conformidade com esta proposta pedagógica, o Ensino Religioso deveria buscar oferecer aos discentes as seguintes aprendizagens: a compreensão e a significação da linguagem simbólica religiosa; princípios regentes que propiciam a valorização da vida, a plenitude humana, o entendimento dos fatos históricos e dos fenômenos religiosos, o respeito à diversidade cultural e religiosa, a motivação e a esperança para um agir transformador por meio da vivência de um projeto existencial; a capacidade de ver, julgar e agir de forma justa (FIGUEIREDO, 1994).

Sobretudo, o Ensino Religioso deveria incumbir-se da religiosidade humana, empenhando-se em desenvolver a autotranscendência compreendida como a busca contínua de respostas para os questionamentos existenciais mais profundos, a perseguição pela perfeição e superação de limites e a transposição do imanente rumo ao transcendente. Além disso, deveria oferecer estudos sobre a religião, apresentando-a como uma forma humana de relação e de comunicação com a divindade, enfocando o seu aspecto cultural e considerando a pluralidade religiosa presente no ambiente escolar (FIGUEIREDO, 1994).

Sob esta ótica, Figueiredo (1994) afirma que os conteúdos pertinentes ao Ensino Religioso seriam aqueles que, em consonância com as necessidades e interesses dos educandos, fossem capazes de responder as suas indagações existenciais e de referenciá-los em princípios axiológicos. Nesse sentido, os conteúdos a serem ministrados por esta disciplina, apesar de priorizarem o aperfeiçoamento da religiosidade do discente, deveriam estar concatenados com a proposta de desenvolvimento integral do sistema educativo, em uma perspectiva interdisciplinar e adequados às faixas de idade e de escolaridade. Assim, Figueiredo (1994, p. 118-120) listou alguns conteúdos que ela considerou como apropriados para este momento histórico do Ensino Religioso:

- a) uma educação para a determinação e vivência de valores comuns a todos os credos [...]
- b) uma predisposição contínua à busca das perfeições do ser como pessoa [...]
- c) o despertar para a concepção dos aspectos fundamentais da existência humana [...]

- [...] a sensibilidade diante das situações desumanas [...]
- [...] a percepção dos sinais e mecanismos geradores de vida que precisam ser valorizados [...]
- [...] a percepção dos sinais e mecanismos que se opõem a uma vida digna do ser humano [...]
- [...] a formação do senso crítico [...]
- [...] a formação da consciência ecológica [...]
- [...] a atenção para o “bom uso” da ciência e da técnica [...]
- d) o reconhecimento das diferentes denominações religiosas [...]
- e) o desenvolvimento do senso simbólico [...]
- f) a habilidade de leitura e interpretação de fatos históricos e narrações relacionadas como fenômeno religioso [...]
- g) a predisposição para a vivência de sua fé na comunidade a que pertence e para o diálogo com quem faz parte de outros grupos ou denominações religiosas [...]
- h) a formação de atitudes sócio-políticas [...]

Em Minas Gerais, após as promulgações das Constituições Federal (1988) e estadual (1989), houve avanços quanto à inclusão e regularização do Ensino Religioso na Rede Pública de Ensino. Dantas (2002, p. 73-75) assim elencou os principais:

- a) o início de um processo de reorganização participativa do Ensino Religioso, nos níveis fundamental e médio, envolvendo Entidades Religiosas e diferentes setores da Administração do Ensino em Minas Gerais;
- b) a instituição de uma Comissão de Ensino Religioso, em nível de Secretaria de Estado da Educação, integrada por representantes de setores da educação e representantes de entidades religiosas, com o objetivo de estabelecer diretrizes para o Ensino Religioso no âmbito da escola pública estadual;
- c) o estabelecimento de normas para a organização e efetivação do Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais, através da definição de critérios para o credenciamento das Entidades Religiosas e dos professores, e matrícula de alunos em Ensino Religioso;
- d) o reconhecimento do credenciamento das Entidades Religiosas e respectivos representantes junto à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais;
- e) o processo de elaboração, discussão e publicação de uma Proposta Curricular para o Ensino Religioso em Minas Gerais, resultando em dois instrumentos de apoio: o primeiro, publicado em 1994, destinado aos regentes de ensino e de outros setores da escola que atuavam do Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental; e o segundo, publicado em 1997, destinado ao trabalho em nível de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, com opção para o 1º ano do Ensino Médio, propondo o envolvimento de praticamente toda a escola na elaboração dos currículos de Ensino Religioso (professores de Ensino Religioso e de outras disciplinas, especialistas em educação, administradores, colegiados, alunos e outros setores da escola e da própria comunidade local);

- f) a criação de um Curso de Pós-Graduação em Ensino Religioso, ministrado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, para a especialização de educadores envolvidos com a implementação e efetivação desse conteúdo na escola;
- g) a criação e realização de um Curso de Especialização em Ensino Religioso, num total de 120 horas de atividades, nas respectivas Unidades Regionais de Ensino, cumprindo assim as Resoluções publicadas pela Secretaria de Estado da Educação, em 1992, 1994 e 1996;
- h) a criação e efetivação de um Curso de Pedagogia com Ênfase em Ensino Religioso, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, tendo em vista a possibilidade de um plano de carreira para o professor da referida disciplina;
- i) a definição de metas prioritárias para o Ensino Religioso no Estado de Minas Gerais, até o ano 2000 [...]

Apesar dos avanços teóricos sobre o Ensino Religioso, ocorridos na primeira metade da década de 90, em sua prática ele permaneceu atravancado na divergência regulamentar das Unidades Federativas que, ora o classificavam como confessional, ora o prescreviam como interconfessional. Além desse impasse, houve também, no Estado de São Paulo, um empecilho quanto ao tratamento igualitário que deveria ser dispensado ao Ensino Religioso em relação às outras disciplinas, pois este Estado, ao invés de seguir os preceitos vigentes do art. 7º, parágrafo único da Lei 5.692/71, observado por todos os outros Estados, adotou o revogado art. 97 da Lei 4.024/61, por meio do qual, ofertou o Ensino Religioso “sem ônus para os cofres públicos”. Já quanto ao conteúdo, concretamente ofertado pela disciplina neste período, caracterizou-se pelo resgate de seu viés confessional que, conseqüentemente, excluiu das aulas de Ensino Religioso todos os discentes que divergiam da confissão religiosa ofertada, seja por confessarem credos não contemplados, seja por se conceberem como ateus ou agnósticos (FIGUEIREDO, 1995).

Objetivando superar esses obstáculos, educadores e estudiosos vinculados a instituições escolares, grupos religiosos, universidades e órgãos educacionais estatais, por ocasião da comemoração dos 25 anos do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (Cier), presentes no Fórum Nacional de Ensino Religioso, ocorrido nos dias 24 a 26 de setembro de 1995, em Florianópolis, aprovaram uma Carta de Princípios que deu origem ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper). O Fonaper se constituiu como um espaço permanente de discussão sobre o Ensino Religioso procurando, em âmbito pedagógico, solidificar a sua identidade como uma disciplina de caráter interconfessional, integrada à proposta curricular global do sistema de ensino brasileiro e, portanto, dotada de objeto, conteúdos e metodologia próprios. Devido a este novo caráter identitário, o Fonaper passou a defender também a formação de um corpo docente especializado, credenciado pelas entidades

religiosas e admitido na carreira magisterial por meio de concurso público e, portanto, remunerado pelo erário público. Já no âmbito político, o Fonaper atuou na defesa da incorporação do Ensino Religioso no sistema educacional, por meio de assessoramento no processo de regulamentação da disciplina no ordenamento jurídico brasileiro, tanto que desempenhou um papel fundamental na inclusão da disciplina na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e nas legislações regulamentares posteriores (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011).

2.2 O Ensino Religioso na LDB nº 9.394/96

O panorama histórico do Ensino Religioso no período pós-constitucional de 1988 revelou a premente necessidade de se regulamentar essa disciplina em âmbito nacional, por meio da elaboração e proclamação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação pátria. Entretanto, o projeto de elaboração desta lei que viria regulamentar as previsões constitucionais relativas à educação, apesar de ter iniciado os seus trâmites logo após a proclamação da atual Constituição, arrastou-se por quase uma década, em virtude de conflitantes interesses políticos que empecilharam o seu progresso.

O primeiro projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi de autoria do Deputado Elísio Alves de Brito (PMDB-MG) que, após receber várias emendas, incorporadas pelo relator Deputado Jorge Hage (PMDB-BA), foi registrado sob o nº 1258/A-88. Este projeto passou por quatro versões, a segunda versão apresentou a seguinte redação, conforme Figueiredo (1995. p. 120):

‘Art. 50 – III – O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, podendo ser oferecido em uma das seguintes modalidades, para os alunos que manifestarem livremente, por si ou por seus responsáveis, esse interesse, e assegurando-se, em qualquer hipótese, atividade alternativa para os demais alunos:

- a) em caráter interconfessional, enfatizando os princípios éticos, de justiça e solidariedade, comuns às diversas religiões, sem tanger a esfera da confessionalidade específica de qualquer credo, ou assumir função catequética, integrado ao currículo escolar como dimensão necessária à formação integral para os que entendem a religiosidade e a abertura ao transcendente como um dos componentes da natureza humana;
- b) Segundo as opções confessionais manifestadas pelos alunos e ministrado pelos orientadores religiosos designados pelas respectivas organizações religiosas, sem ônus para os cofres públicos.

IV – Os conteúdos programáticos do ER, quando organizados na forma prevista na alínea ‘a’ do inciso anterior, serão elaborados pelo sistema de ensino respectivo, com assessoramento das diversas entidades religiosas interessadas, reunidas ou não em organizações interconfessionais de educação, vedada qualquer espécie de exclusão de caráter discriminatório contra qualquer credo’.

Segundo Figueiredo (1995, p. 121), após os protestos apresentados por entidades religiosas e educacionais, assim se apresentou o art. 50 na terceira versão deste projeto:

‘O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, podendo ser oferecido de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis:

- a) em caráter confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas;
- b) em caráter interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

§ 1º Os sistemas de ensino se articularão com as entidades religiosas para efeito da oferta do ER e do credenciamento dos professores ou orientadores.

§ 2º Aos alunos que não optarem pelo ER será assegurada atividade alternativa que desenvolva os valores éticos, o sentimento de justiça, a solidariedade humana, o respeito à lei e o amor à liberdade’.

O citado projeto, ao receber a nova relatoria da Deputada Ângela Amin (PDS-SC), é então aprovado em 1992 e encaminhado para o Senado sob o nº 1258/C-88. Neste projeto, o art. 50, figurou como art. 46, mantendo a sua redação anterior (FIGUEIREDO, 1995).

No ano de 1994, o projeto nº 1258/C-88, após receber a relatoria do Senador Cid Saboia, transformou-se no projeto substitutivo que levou o nome de seu respectivo relator. Neste projeto o art. 46 do projeto nº 1258/C-88 foi transcrito com o acréscimo de um parágrafo único e renumerado para art. 38. Figueiredo (1995, p. 127) reproduziu o parágrafo único acrescido: “[...] Parágrafo único – Os sistemas de ensino se articularão com as entidades religiosas para efeito da oferta do Ensino Religioso e do credenciamento dos professores ou orientadores”.

Em 1995, o Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) retomou o seu projeto de lei apresentado em 1992. Neste projeto, o Ensino Religioso não figurava, entretanto, após impugnações sociais, a disciplina foi incluída como artigo 28, nos termos do art. 38 do substitutivo “Cid Saboia” (FIGUEIREDO, 1995).

Em fevereiro de 1996, o projeto “Substitutivo Senador Darcy Ribeiro”, ao ser votado no Senado, foi aprovado pelo mesmo, com alterações no art. 33 (referente ao Ensino Religioso) que recebeu o acréscimo da expressão “sem ônus pra os cofres públicos”, incluída

de última hora. Deixando a redação do respectivo artigo da seguinte maneira (CARON, 1997, P. 20-21):

§ 3º - 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 seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou

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

§ 4º Os sistemas de ensino atuarão de forma articulada com as entidades religiosas para efeito da oferta do ensino religioso e do credenciamento dos professores ou orientadores.

§ 5º Aos alunos que não optarem pelo ensino religioso será assegurada atividade alternativa que desenvolva os valores éticos, o sentimento de justiça, a solidariedade humana, o respeito à lei e o amor à liberdade. (grifo nosso).

No decorrer de todo o processo de tramitação do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional houve constante e veemente participação e intervenções por parte da CNBB, de entidades educacionais afins e das coordenações e dos docentes de Ensino Religioso dos mais diversos Estados brasileiros. Entretanto, após a aprovação do projeto da LDB no Senado com a desobrigação estatal do custeio na oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas, tais ações foram intensificadas. Engajados em uma mobilização nacional pró Ensino Religioso a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Associação de Professores de Ensino Religioso do Distrito Federal (Asper), o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (Conic), a Associação de Educação Católica (AEC), participantes do 11º Encontro Nacional de Ensino Religioso (11º Ener), o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (Fonaper) e outras entidades afins envidaram esforços junto às bancadas parlamentares, procurando pressionar os deputados, a fim de que os mesmos elidissem este desencargo estatal (CARON, 1997).

A despeito de todos esses esforços empreendidos, o respectivo projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados no dia 17 de dezembro de 1996 e sancionado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, no dia 20 de dezembro do mesmo ano com a redação do seu art. 33º nos seguintes termos:

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

responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996, n.p).

O texto do artigo supracitado, trouxe duas relevantes particularidades. A primeira refere-se à inclusão da desoneração estatal quanto ao custeio da oferta da disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas, reeditada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61. A segunda, pelo ineditismo em ofertar, expressamente, o Ensino Religioso em duas modalidades: confessional e interconfessional (CUNHA, 2013).

Ambas particularidades trouxeram inconvenientes quanto às pretensões do Ensino Religioso em se firmar como um componente curricular do sistema educacional brasileiro. A primeira, devido à falta de financiamento público, provocaria dificuldades quanto à efetiva oferta do Ensino Religioso no atendimento a toda demanda plural presente na escola pública, cerceando os direitos de liberdade religiosa e de garantia de educação da dimensão religiosa de todos os discentes, independentemente de suas convicções religiosas ou filosóficas (CARON, 1999).

Quanto à segunda, pelo fato de ofertar o Ensino Religioso nas modalidades confessional e interconfessional, na prática tipificou a disciplina com um caráter proselitista, uma vez que o modelo confessional, por natureza, já se perfaz muito semelhante à educação da fé oferecida nas comunidades religiosas. Por outro lado, o modelo interconfessional também deságua na confessionalidade, pois ao permitir o “acordo entre as diversas entidades religiosas”, concretamente, possibilita uma aberta disputa pela hegemonia no espaço escolar, tendo como resultado a oferta do modelo ou dos modelos confessionais predominantes com a consequente exclusão dos preteridos, sobretudo daqueles passíveis de discriminação (DINIZ, 2010).

Dessa forma, a redação do art. 33º da Lei nº 9.394/96 não cessou as discussões jurídicas sobre o Ensino Religioso, caracterizando-se como mais um passo da íngreme caminhada rumo à efetiva inclusão da disciplina no currículo escolar brasileiro. Tanto que, após a sua publicação, já se iniciaram as discussões em âmbitos jurídico e educacional objetivando a sua respectiva reformulação.

Logo após a promulgação da LDB nº 9.394/96 o Ministério da Educação e do Desporto (MED), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), passou regulamentar os pormenores da Educação Básica, tendo como um destes regulamentos os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os PCN constituem um norteamento educacional destinado a organizar, referenciar e qualificar o ensino fundamental brasileiro, conforme previsto em seu volume introdutório:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p. 13)

Segundo o documento supracitado, os PCN, devido à sua abrangência e organização, podem ser utilizados de diferentes formas e em diferentes contextos, como um subsídio capaz de auxiliar o docente em sua prática pedagógica. Nesse sentido, apresenta algumas opções para sua utilização:

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
 - refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
 - preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
 - discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
 - identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
 - subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis.
- (BRASIL, 1997, p. 10)

Apesar de se configurar como um referencial qualitativo nacional, os PCN não dispensam a formulação de projetos educacionais específicos, pelo contrário reforçam a necessidade de que sejam formulados, assumindo-se assim como uma proposta flexível que respeita a pluralidade dos contextos socioculturais regionais e locais e que resguarda a competência das entidades federativas e a autonomia docente (BRASIL, 1997, p. 13).

Nesta intenção, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer nº 3/97 objetivando aprovar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no qual não se fez nenhuma referência ao Ensino Religioso.

Ao constatar esta omissão, a CNBB, representada pelo Grere (Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso) e o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (Fonaper) perceberam que precisavam agir rapidamente para garantir que o Ensino Religioso alçasse o

status de componente curricular, ao invés de apenas diluir-se como tema transversal. Nesse sentido, a coordenação do Fonaper assumiu, em conjunto com professores e representantes de entidades afins, o compromisso de elaborar o Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Religioso, a fim de desfazer a lacuna deixada pelo órgão público educacional competente e construir uma proposta pedagógica capaz de transfigurar o Ensino Religioso em um componente curricular ou ao menos aproximá-lo, ao máximo possível, de tal condição (CARON, 1997).

Os PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso) configuram-se como uma proposta educacional para o Ensino Religioso, em âmbito nacional, consolidada conjuntamente por educadores de várias tradições religiosas.

Os PCNER (FONAPER, 1997) partem do pressuposto da dimensão transcendental humana. Eles ressaltam que o homem é um ser de relações e que procura, constantemente, significar a sua existência. Nesse sentido, o homem se interroga e interroga a realidade ao seu redor, elaborando perguntas como:

Quem sou?

De onde vim?

Para que vivo?

Para onde vou?

Disso pode-se concluir que o homem é um ser que anseia conhecer, procura vislumbrar o desconhecido, uma vez que o mistério (a face oculta do conhecido) o angustia, ameaça a sua existência, provoca o caos em sua consciência. A única forma de tranquilizá-lo é o encontro de tais respostas: “[...] a superação do caos se dá pelo conhecimento do fenômeno e pela força de um ritual” (FONAPER, 1997, p. 22-23).

A fim de extinguir esse estado indesejável de insegurança existencial, o homem procura responder a essas interrogações irrespondíveis engendrando teorias religiosas ou concebendo a existência de um Ser Transcendente e Absoluto, detentor de uma sabedoria capaz de responder a todo e qualquer questionamento humano. Configurando aqui o espaço religioso.

Tais respostas foram produzidas pelo homem desde os seus primórdios, por isso se afirma a inerente dimensão religiosa humana, que se manifesta no fato de que em todas as civilizações, jamais se encontrou alguma que não tivesse algum tipo de organização religiosa, por mais elementar que fosse. Conforme afirmou Mondin (1980, p. 224):

Manifestação tipicamente humana é a religião. Ela não está presente nos outros seres vivos, mas somente no homem. E é manifestação que, se abarcarmos a humanidade inteira seja com relação ao espaço quanto ao tempo e não somente este ou aquele outro grupo de época histórica particular, assume

proporções notabilíssimas. Os antropólogos informam-nos que o homem desenvolveu atividade religiosa desde a sua primeira aparição na cena da história e que todas as tribos e todas as populações de qualquer nível cultural cultivaram alguma forma de religião. Ademais, é coisa mais que sabida que todas as culturas são profundamente marcadas pela religião e que as melhores produções artísticas e literárias, não só das civilizações antigas, mas também das modernas, se inspiram em motivos religiosos.

Essa universalidade do fenômeno religioso não impediu a diversidade das tradições religiosas, uma vez que a religião é considerada um produto cultural, ou seja, um fenômeno humano, uma forma cultural de comunicação (relacionamento) e de culto dos povos com o Transcendente (FONAPER, 1997).

As religiões se manifestam por atos visíveis (ações e gestualidades) que desvelam desígnios recônditos que os sobrepujam. O conjunto destes atos visíveis são denominados de fenômenos religiosos. O fenômeno religioso manifesta-se sob dois ângulos: o subjetivo que se refere ao reconhecimento da finitude e limitação humana diante dos atributos do Absoluto do qual se é dependente e o objetivo que evidencia essa subordinação por meio da prática religiosa materializada nas escrituras sagradas ou tradições orais, teologias, ritos e ethos. O fenômeno religioso se configura como uma experiência religiosa que ocorre, simultaneamente, nos âmbitos individual e coletivo (FONAPER, s.d.[2000b]).

Os PCNER estabeleceram o fenômeno religioso como o objeto próprio de estudo do Ensino Religioso, segundo FONAPER (s.d.[2000a], p. 26):

O fenômeno religioso investigado como conhecimento humano é tarefa muito recente. Na Idade Média não havia razões para estudos sobre o objeto religioso, uma vez que revelação e religião eram concebidos como um único fenômeno. A Igreja Medieval muitas vezes se utilizava do termo religião para significar o ato de fé. Com a busca da autonomia da razão (iluminismo e positivismo), e a separação entre fé e ciência, as instituições religiosas (igrejas) e o fenômeno religioso se impuseram à investigação humana como objetos de conhecimento, diferenciados entre si e distintos do conhecimento revelado. [...]

Partindo deste pressuposto, o Ensino Religioso deve estudar a religião e os fenômenos religiosos como elementos essencialmente humanos, procurando enfocar, sobretudo, o seu aspecto antropológico, tratando-os como experiências religiosas.

Segundo os PCNER, o conhecimento religioso é elaborado a partir do fenômeno religioso. Primeiramente se apresenta o fenômeno religioso como o produto codificado das experiências religiosas em suas Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e Tradições Orais, Teologias, Ritos e Ethos. Posteriormente, por meio de uma metodologia

própria, promove-se a decodificação (interpretação) deste produto codificado que se constituirá como o conhecimento religioso propriamente dito (FONAPER, s.d.[2000c]).

Para realizar este processo de decodificação foi engendrada uma metodologia para o Ensino Religioso que se constituiu a partir dos objetivos gerais do Ensino Fundamental e dos objetivos da própria disciplina em questão, conforme os sintetizou FONAPER (s.d.[2000d], p. 18):

Retomando os objetivos gerais, sejam os do Ensino Fundamental, sejam os do Ensino Religioso, fica claro que:

- os objetivos existem em função dos educandos e não mais como tradicionalmente se fazia: em função de conteúdos a serem repassados;
- os educandos são, portanto os sujeitos do processo educacional e não objetos de aprendizagem de conteúdos estabelecidos;
- a pedagogia supõe um trabalho que consiste em um desafio para que os alunos construam o próprio conhecimento;
- o ponto de partida para o processo de aprender a aprender será sempre o convívio social dos educandos;
- o ensino, privilegiando estes objetivos, supõe um trabalho com a totalidade e não com conteúdos estanques.

Mediante tais critérios e compreendendo que o complexo processo de conhecimento deve superar a limitada e ultrapassada noção de transmissão, aquisição e reprodução de conteúdos, a prática metodológica do Ensino Religioso inovou ao não se limitar a apenas transmitir o produto codificado, mas priorizar a elucidação do fenômeno religioso (FONAPER, s.d.[2000d]).

Sendo assim, a interpretação do fenômeno religioso ocorre no cotidiano da sala de aula, a partir do convívio social do discente, buscando compreender a sua significação por meio de uma observação objetiva.

Conforme os PCNER, o Ensino Religioso se operacionaliza por meio de uma metodologia que buscar articular a relação entre o sujeito (discente) e o objeto (fenômeno religioso) e se compõe de três etapas: observação, reflexão e informação (FONAPER, s.d.[2000e]).

Na etapa da observação, o docente apresenta os conceitos e os conteúdos básicos do Ensino Religioso (o produto codificado do fenômeno religioso) aos discentes, a fim de que os mesmos façam uma observação seletiva e orientada sobre os mesmos. O discente ao confrontar-se com o seu objeto internaliza-o de forma particularizada, conforme seus pressupostos pessoais (concepção de mundo), tendo como referencial inicial os conhecimentos que lhes foram transmitidos em seu meio social e que, geralmente, estão no patamar do senso comum e,

portanto, assistemáticos, empíricos, sincréticos, desarticulados, desorganizados e fragmentados (FONAPER, s.d.[2000e]).

A etapa subsequente que é a da reflexão permeia todo o processo metodológico. O docente direciona a problematização sobre o objeto de estudo, dialogando com os discentes e instigando-lhes com questionamentos. Após esta internalização problematizada, o discente assimila o fenômeno religioso abstraindo-o racionalmente, permitindo-lhe, em sequência, decodificá-lo progressivamente. Tal decodificação gera uma compreensão objetiva do objeto de estudo, possibilitando ao discente ampliar a sua visão sobre o mesmo, ressignificando-o, o que, conseqüentemente, propiciará ao educando desvencilhar-se de seus preconceitos (FONAPER, s.d.[2000e]).

A última etapa é denominada de informação. Ela consiste na síntese das duas etapas anteriores que desencadeia a construção de um novo conhecimento religioso pautado pela cientificidade, sistematização, organização, articulação, coerência e concatenação. Esta etapa concretiza os objetivos do processo de ensino e aprendizagem do Ensino Religioso que se configuram em duas dimensões: a de caráter teórico que se resume à obtenção de um conhecimento religioso reflexivo e científico e a de caráter prático que se materializa no agir ético do possuidor deste conhecimento, expresso em uma postura dialogante e reverencial para com a diversidade (FONAPER, s.d.[2000e]).

Neste método, alunos e professores trabalham juntos na construção de um novo conhecimento que é, simultaneamente, uma tarefa individual e coletiva, conforme ressalta FONAPER (s.d.[2000a], p. 23):

A escola é um espaço em que professor e alunos se fazem perguntas. Juntos buscam respostas. Põem-se em desequilíbrio mútuo. Sobre situações sociais, políticas e religiosas e sobre objetos que já receberam respostas, professor e aluno refazem as mesmas perguntas. As respostas poderão ser encontradas junto aos conhecimentos já produzidos e disponíveis na escola. O fato de o conhecimento já ter sido produzido não significa que já tenha se transformado em posse para todos. Os alunos precisam refazer, com o auxílio do professor, os mesmos processos para satisfazer suas interrogações, provocadas pelos fenômenos que se apresentam de forma espontânea ou provocadas pelo professor.

As tradições religiosas evidenciam-se como possíveis respostas culturais aos prementes questionamentos existenciais humanos e, por se caracterizarem como produto humano (cultural), elas se diversificam no espaço e no tempo, não se constituindo, portanto, como respostas definitivas e inequívocas, mas pelo contrário, entre si apresentam contradições e incoerências. É sabido que a veracidade de um conhecimento está diretamente atrelada à

legitimidade da autoridade de quem o possui e o emite. Nesse sentido, se faz necessário esclarecer os seguintes pontos: quanto ao conhecimento religioso revelado (objeto da fé do indivíduo e da Teologia) a autoridade legítima do mesmo que lhe confere a devida veracidade está depositada nas instituições religiosas e em suas respectivas lideranças; já quanto ao conhecimento religioso científico (objeto de estudo do Ensino Religioso) a autoridade que legitima a sua veracidade é a Ciência da Religião que se produz no ambiente educacional.

Nesta perspectiva, a fonte legítima do conhecimento religioso de cunho teológico (revelado) para o aluno que professa uma determinada religião e, especificamente quanto à mesma, é a sua respectiva instituição religiosa e seus respectivos dirigentes. Entretanto, quanto às religiões diferentes da que o discente professa ou para aqueles que não professam religião alguma, a legítima matriz do conhecimento religioso de cunho científico é a Ciência da religião que, no ensino fundamental brasileiro, pretende-se, gradativamente, implantar e ministrar por meio da disciplina de Ensino Religioso.

Segundo FONAPER (1997) a escola caracteriza-se como um lugar que se destina a socializar os conhecimentos humanos sistematizados, historicamente construídos e acumulados. Além da transmissão do conhecimento, em função da natureza do próprio processo de aprendizagem, cabe à escola oferecer conhecimentos e respostas que sejam capazes de satisfazer a busca insaciável pelo conhecimento e o desejo pela transcendência, bem como de apaziguar as prementes angústias existenciais humanas, possibilitando assim aos discentes libertar-se das amarras e das contradições do senso comum, abrindo espaço para a sua evolução pessoal e para a construção de uma visão de mundo coerente (FONAPER, 1997).

Assim, compreendendo a educação escolar como um processo promotor da integralidade humana, devendo-se, portanto, incluir nela também, não só a dimensão racional, mas também a dimensão religiosa e considerando o conhecimento religioso como um patrimônio cultural da humanidade, conclui-se que a escola deve oferecer aos educandos a oportunidade de lapidar a sua religiosidade, possibilitando aos mesmos significar a existência humana e adquirir uma concepção de mundo crítica, autônoma e coerente, que lhe permitirá, conseqüentemente, superar as contradições das respostas isoladas das diversas tradições religiosas por meio de sua sintetização científica. Conforme evidencia FONAPER (1997, p. 29):

Como na sociedade democrática todos necessitam da Escola para ter acesso à parcela de conhecimento histórico acumulado pela humanidade, através dos conteúdos escolares, o conhecimento religioso enquanto patrimônio da humanidade necessita estar à disposição na Escola. É preciso, portanto, prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os

momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para a autêntica cidadania.

Os PCNER ressaltam ainda que à escola cabe despertar e promover a dimensão religiosa dos educandos, não se configurando como sua função propor aos mesmos a adesão a alguma tradição religiosa, bem como a vivência de suas práticas, pelo fato desta última tarefa pertencer, exclusivamente, às famílias e às próprias religiões (FONAPER, 1997).

Quanto ao conteúdo, os PCNER procuraram organizá-lo de modo que pudesse ofertar os principais aspectos do fenômeno religioso, presente nas diversas tradições religiosas. Fundamentou-se em uma concepção geral do fenômeno religioso, enfocando a angústia existencial humana perante a morte e a significação da vida além morte norteadas por quatro possíveis respostas: a Ressurreição, a Reencarnação, o Ancestral e o Nada (FONAPER, 1997).

A partir destas quatro respostas, engendradas diferentemente por cada tradição religiosa, extraiu-se uma estrutura comum presente em todas elas da qual se compôs os critérios para sistematização e seleção dos eixos organizadores do conteúdo e dos objetivos da disciplina de Ensino Religioso (FONAPER, s.d.[2000d]).

Os eixos organizadores do conteúdo de Ensino Religioso, conforme os PCNER (FONAPER, 1997) são:

a) Culturas e Religiões: caracteriza-se pela investigação racional do fenômeno religioso enfocando: “[...] a função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, teodiceia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas.” (FONAPER, 1997, p. 33). Composto pelos conteúdos: filosofia da tradição religiosa; história e tradição religiosa; sociologia e tradição religiosa e psicologia e tradição religiosa.

b) Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais: consiste no estudo dos textos e/ou tradições orais que transmitem, pela revelação, o Transcendente (seus mistérios, seus desígnios, sua natureza, suas ações), apresentados como fruto histórico da caminhada de fé de um povo e vislumbrados como fundamentos das diversas tradições religiosas. Integrado pelos conteúdos: revelação; história das narrativas sagradas; contexto cultural e exegese (FONAPER, 1997).

c) Teologias: apresentado como o estudo do conjunto das verdades de fé concebidas e sistematizadas pelas tradições religiosas e transmitidas por elas aos fiéis. Constituído pelos seguintes conteúdos: divindades; verdades de fé e vida além morte (FONAPER, 1997).

d) Ritos: definido pelo estudo da simbologia e das práticas litúrgicas (celebrativas) das diversas tradições religiosas que se configuram como expressões (materializações) das relações

dos fiéis com o Transcendente, consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Compreendido pelos seguintes conteúdos: rituais, símbolos e espiritualidades (FONAPER, 1997).

e) Ethos: compreendido como o estudo de uma instância universal que, ao refletir sobre o agir moral humano, subsidia o estabelecimento de um código de condutas morais voltado para o direcionamento e norteamto das condutas individual e coletiva de uma determinada sociedade e em determinado tempo, qualificando assim, o agir humano sob as perspectivas da virtude ou do vício. Composto pelos seguintes conteúdos: alteridade; valores e limites (FONAPER, s.d.[2000f]).

A atual LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu capítulo segundo e art. 23º delimitou a organização da educação básica da seguinte maneira:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Diante de tal prescrição os PCNER estabeleceram a organização de seus blocos de conteúdos por meio de ciclos, procurando oferecer aos educandos uma abordagem didática pautada em uma sequência cognitiva concatenada com os objetivos cíclicos e adequada às faixas etárias e as suas respectivas competências. Desta forma, assim se estruturou ciclicamente os blocos de conteúdos: 1º ciclo (1ª e 2ª séries); 2º ciclo (3ª e 4ª séries); 3º ciclo (5ª e 6ª séries) e 4º ciclo (7ª e 8ª séries) (FONAPER, s.d.[2000e]).

Os PCNER propõem a avaliação como um instrumento processual, ou seja, um meio e não um fim em si mesmo. Isto quer dizer que a avaliação permeia todo o processo educativo e apesar de qualificar os educandos, não se resume a esta função, pois compreende-se que suas principais tarefas consistem em: fomentar e direcionar a prática pedagógica docente; subsidiar a elaboração dos objetivos da disciplina e dos seus blocos de conteúdos, além de diagnosticar o desenvolvimento (avanços e retrocessos) dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o que possibilita, conseqüentemente, à disciplina acompanhar constantemente a aprendizagem e realizar as devidas reformulações em prol do alcance de seus objetivos (FONAPER, 1997).

De acordo com os PCNER (FONAPER, 1997) a avaliação transcorre em três etapas: inicial, formativa e final. A avaliação inicial é investigativa, pois consiste em diagnosticar o conhecimento prévio dos educandos quanto as suas próprias crenças e sobre as demais, além de identificar e reconhecer a diversidade religiosa presente no ambiente educacional, o que

subsidiará a prática pedagógica do professor naquela turma específica. A avaliação formativa objetiva captar o nível de apreensão dos conteúdos significativos, considerando o contexto, o amadurecimento pessoal e a faixa etária dos educandos. Procurando, sobretudo, perceber se o conhecimento e a percepção das diferenças têm propiciado a construção e a reconstrução do conhecimento a respeito do fenômeno religioso, a partir de uma prática dialogante. A etapa final da avaliação consiste na verificação do alcance ou frustração das expectativas de aprendizagem traçadas pelos objetivos propostos, ou seja, procura-se apurar se o aprendizado dos conteúdos essenciais produziu no educando uma mudança comportamental significativa de respeito, diálogo e reverência para com a alteridade. Conforme descreve FONAPER (s.d.[2000e], p. 32):

Na educação e especialmente no Ensino Religioso, a avaliação tem um sentido amplo: além de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica como parte integrante e intrínseca ao processo educativo, envolve outros aspectos: sociabilidade, afetividade, postura, compromisso, integração, participação na expectativa da aprendizagem do aluno e de sua transformação. No caso do Ensino Religioso isso se observa nas atitudes de reverência para com o transcendente do outro, de respeito à alteridade e ao direito do outro de ser diferente, o desenvolvimento da capacidade de tolerância, assumindo sua identidade pessoal com segurança e liberdade.

Uma das principais metas do Fonaper ao elaborar os PCNER foi desconstruir a identidade histórica do Ensino Religioso compreendida como aula de religião ou catequese. Ao pautar o Ensino Religioso na Ciência da religião e na antropologia religiosa, descartou a sua oferta nas modalidades inter-religiosa e ecumênica, apresentando-o como um processo educacional que deve anteceder a qualquer opção religiosa e até mesmo independê-la (FONAPER, s.d.[2000g]).

A partir deste critério, o Fonaper procurou ressaltar o caráter científico do Ensino Religioso, buscando o seu reconhecimento enquanto área do saber. Apresentou-o como um instrumento pedagógico a serviço da construção da paz, ao delegar ao mesmo o combate à intolerância, ao fundamentalismo e ao fanatismo de cunho religioso, por meio de uma prática dialógica capaz de fomentar uma humildade cognitiva e um espírito fraterno de reverência para com as pessoas e suas respectivas crenças (FONAPER, 1997).

Nesta perspectiva, os PCNER assim definiram os objetivos do Ensino Religioso (FONAPER, 1997, p. 30-31):

- proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;

- subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado;
- analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
- refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- possibilitar esclarecimento sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.

Esta nova concepção de Ensino Religioso passou a demandar por um certo perfil de seu docente. Os PCNER o descreveram em linhas gerais como um profissional que convicto de suas posições ideológicas, consciente e sensível quanto à complexidade e pluralidade do contexto cultural e religioso do Brasil e dotado dos conhecimentos específicos da área seja capaz de oferecer aos educandos uma experiência cognitiva pautada pelo diálogo e pelo respeito à liberdade religiosa. Mediante tais requisitos, os PCNER afirmaram a necessidade de se ofertar uma formação específica para este profissional, a fim de habilitá-lo para o efetivo exercício de sua função, munindo-o dos conhecimentos básicos sobre o fenômeno religioso e áreas afins, preferencialmente, por meio de uma licenciatura em Ensino Religioso ou Ciência da Religião (FONAPER, 1997).

Em 05 de novembro de 1996, a coordenação do Fonaper entregou os PCNER ao MEC (Ministério da Educação e do Desporto) para sua devida apreciação. Após avaliar o referido documento, a equipe responsável do MEC chegou à conclusão de que o Ensino Religioso, da forma como foi concebido, não poderia configurar-se apenas como um tema transversal, mas deveria tornar-se um componente curricular. Neste intento, requisitou ao Fonaper que indicasse pareceristas que, ao examinarem os PCNER, pudessem referendar tal proposição. O pedido foi prontamente acatado e encaminhado (JUNQUEIRA, 2011).

Apesar de todo o esforço relatado, das exigências burocráticas atendidas e dos pareceres favoráveis do MEC, os PCNER não foram reconhecidos e nem impressos oficialmente como diretrizes para o Ensino Religioso no Brasil, sendo publicados pela Editora Ave Maria, em 1997. Entretanto, mesmo carente desta oficialidade, os PCNER, ao apresentar os elementos históricos do Ensino Religioso, os critérios para organização e seleção de seus conteúdos, os seus pressupostos didáticos e a sua, consequente, episteme própria tornou-se um importante subsídio na construção da proposta pedagógica da disciplina pelos sistemas de ensino e pelas suas respectivas escolas. Além disso, os PCNER se solidificaram como um referencial

indispensável nas orientações e programas, desenvolvidos pelas Secretarias de Educação, voltados para a formação de seus docentes da área e também na estruturação das capacitações docentes promovidas pelas Instituições de Ensino Superior (JUNQUEIRA, 2011).

Outra relevante e não menos importante contribuição dos PCNER foi o fato de os mesmos terem referenciado e subsidiado a elaboração da Lei 9.475/97 que, ao substituir o texto original do art. 33º da Lei 9.394/96, materializou, juridicamente, a inovada concepção de Ensino Religioso, permitindo ao mesmo galgar, finalmente, a tão almejada condição de componente curricular do sistema educacional pátrio.

2.3 O Ensino Religioso na Lei nº 9.475/97

O texto do art. 33º da LDB nº 9.394/96 apesar de representar um avanço jurídico para o Ensino Religioso, não encerrou a questão sobre o mesmo, pois ao retirar o financiamento público de sua oferta, empecilhou à disciplina efetivar-se como componente curricular do sistema educacional brasileiro. Esta pendência provocou uma série de reações, em âmbito nacional, alavancada por instituições religiosas, pesquisadores, professores e outros simpatizantes ao Ensino Religioso, destinada a pressionar o Congresso Nacional a promover as pretendidas mudanças no supramencionado dispositivo legal.

Nesse intento, a Câmara dos Deputados recebeu, no primeiro semestre três projetos de lei que propunham alterar o art. 33º da LDB nº 9.394/96

O Projeto de Lei nº 2.757/97, apresentado pelo Deputado Nelson Marchezan, que ao retirar do texto original apenas a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, assim justificou tal subtração, conforme citou Caron (1999, p. 47):

Consideramos, pois, o ensino religioso como um componente curricular de vital importância para a formação da personalidade e nossas crianças, jovens e adolescentes. Se **“a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”** (art. 22 da Lei nº 9.394/96), o ensino religioso há que ser oferecido pelo Estado, pois este tem o dever constitucional de assegurar a todos o direito fundamental à educação, como condição indispensável ao pleno desenvolvimento da pessoa humana (art. 205 da CF).

O Projeto de Lei nº 2.997/97, proposto pelo Deputado Maurício Requião, que trazia mudanças significativas no texto original, conforme pode-se constatar em sua descrição citada por Caron (1999, p. 52):

Art. 1º - O art. 33 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 33 – O ensino religioso é parte integrante da formação básica do cidadão.

§1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais da escola pública fundamental, vedadas quaisquer formas de doutrinação ou proselitismo.

§2º Assegurado o respeito à diversidade cultural brasileira, os conteúdos do ensino religioso serão definidos, segundo parâmetros curriculares nacionais e de comum acordo com as diferentes denominações religiosas ou suas entidades representativas”.

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

E o Projeto de Lei nº 3.043/97, de autoria do Poder Executivo que, ao resultar de uma ampla consulta às Secretarias Estaduais de Educação e a outros setores da sociedade civil interessados, acrescentou ao texto original a modalidade ecumênica do Ensino Religioso, determinando a sua oferta com ônus para os cofres públicos, conforme pode-se testificar por meio de sua transcrição em Caron (1999, p. 62-63):

Projeto de Lei 3.043/97

Institui a modalidade de ensino religioso ecumênico na educação fundamental e dá outras providências

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º - O disposto no art. 33 a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, não se aplica quando o ensino religioso, de matrícula facultativa, mediante opção dos alunos ou de seus responsáveis, oferecido por escola pública, assumir a modalidade de ensino ecumênico enquanto conhecimento que promove a educação do senso religioso, no respeito às diferentes culturas, sem suscitar proselitismo.

Parágrafo único – Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para definição do conteúdo do ensino religioso ecumênico e a forma de treinamento, recrutamento e remuneração dos professores, admitindo-se a delegação, no todo ou em parte, dessas atribuições a entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas.

Após a discussão na Comissão de Educação da Câmara dos referidos projetos que, no decorrer da mesma não receberam nenhuma emenda, e também depois de realizar estudos e ouvir a sociedade civil representada pela CNBB, CONIC (Conselho Nacional das Igrejas Cristãs do Brasil), FONAPER e MEC, o Deputado Padre Roque Zimmermann, na função de relator, aglutinou as propostas dos três projetos de lei em um projeto substitutivo ao Projeto de Lei nº 2.757/97, justificando o seu voto nos seguintes termos transcritos por Caron (1999, p. 70-72):

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

[...]

[...] Dessa forma, pela primeira vez no Brasil se criam oportunidades de sistematizar o ensino religioso como disciplina escolar que não seja doutrinação religiosa e nem se confunda com o ensino de uma ou mais religiões. Tem como objeto a compreensão da busca do transcendente e do sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício responsável de valores universais, base da cidadania. Esse processo antecede qualquer opção por uma religião.

[...]

Não é apenas uma questão de transmissão de meras normas de conduta. Trata-se de proporcionar, na educação escolar, oportunidade para que o educando descubra o sentido mais profundo da existência; encontre caminhos e objetivos adequados para sua realização; e valores que norteiem o sentido pleno da própria vida. Assim, conferindo-lhe especial dignidade como ser humano e respeito por si mesmo, pelos outros e pela natureza.

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: defesa e promoção integral da vida.

Havendo concordância de princípios e necessidade de conciliar as formas pelas quais as três proposições aqui em exame pretendem alcançar objetivos semelhantes, voto pela aprovação do Projeto de Lei nº 2.757/97 e dos Projetos a ele apensados, na forma do Substitutivo, em anexo [...]

No dia 17 de junho de 1997, este projeto substitutivo foi votado e aprovado na Câmara dos Deputados com ampla aprovação. Já no Senado, este mesmo projeto, em caráter de urgência, foi votado e aprovado por maioria absoluta, no dia 08 de julho de 1997 (CARON, 1999).

Em 22 de julho de 1997, o dispositivo jurídico em questão foi sancionado pelo Presidente da República, sendo proclamado como Lei nº 9.475/97, com a seguinte redação (BRASIL, 1997):

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

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

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 22 de julho de 1997; 176º da Independência e 109º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Neste novo dispositivo legal, o Estado brasileiro reconheceu finalmente o Ensino Religioso como disciplina escolar, considerando a sua fundamental importância na formação básica do cidadão e, portanto, assumindo, conseqüentemente, os encargos administrativos e financeiros decorrentes deste reconhecimento. Esta nova concepção da disciplina extirpou o seu histórico caráter teológico e confessional e solidificou o seu perfil pedagógico como área do conhecimento (CARON, 1999).

Ao vedar expressamente toda e qualquer forma de prática proselitista, a Lei nº 9.475/97 impossibilitou a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas sob qualquer modalidade de cunho confessional, resguardando, portanto, a liberdade religiosa e promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural e religiosa presente no Brasil.

A nova lei atribuiu aos sistemas de ensino a responsabilidade pela regulamentação dos procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso, prescrevendo a necessidade de ao fazê-lo, ouvir entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas. Em algumas unidades federativas já haviam entidades representativas que trabalhavam cooperativamente com as Secretarias de Educação no desenvolvimento do Ensino Religioso. Nesse sentido, nas localidades onde não se havia entidade civil constituída, imputou-se às denominações religiosas e aos demais membros da sociedade civil interessados, sob o incentivo

dos respectivos sistemas de ensino, a instituição da mesma, a fim de referenciar os conteúdos a serem ofertados nas salas de aula, nos manuais e nas capacitações docentes (CARON, 1999).

A Lei nº 9.475/97 responsabilizou ainda os sistemas de ensino quanto ao estabelecimento de normas para a habilitação e admissão dos professores, a partir dos ditames dos Estatutos do Magistério locais, assumindo para si o ônus de sua remuneração.

Os ditames da Lei nº 9.475/97 levaram à admissão do Ensino Religioso como área do conhecimento por parte do Ministério da Educação, como pode-se constatar no art. 3º, inciso IV da Resolução CEB nº 2 de 07 de abril de 1998, no qual se instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998):

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. a saúde
2. a sexualidade
3. a vida familiar e social
4. o meio ambiente
5. o trabalho
6. a ciência e a tecnologia
7. a cultura
8. as linguagens.

b) as áreas de conhecimento:

1. Língua Portuguesa
2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes
3. Matemática
4. Ciências
5. Geografia
6. História
7. Língua Estrangeira
8. Educação Artística
9. Educação Física
10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Esta legitimação jurídica do Ensino Religioso como área do conhecimento instaurou a necessidade de se fundamentá-la teoricamente. Nesta empreitada, estudiosos, professores da área e entidades afins envidaram esforços procurando compor um arcabouço teórico destinado a construir a identidade do Ensino Religioso, compondo-o de um objeto de estudo, objetivos e metodologia próprios, uma vez que o mesmo: “[...] antes de um embasamento teórico e

compreensivo sobre a religião, teve início pelas mãos de profissionais envolvidos mais com a vivência dela do que com a reflexão a seu respeito.” (RODRIGUES, 2015, p. 56).

Primeiramente partiu-se da concepção da multidimensionalidade humana e da sociedade. Este conceito de Edgar Morin (2000) demonstra que o homem e a sociedade são multidimensionais, ou seja, constituem-se, simultaneamente, como racionais, políticos, econômicos, sociais e religiosos. Nesse sentido, Morin (2000) ressalta que o conhecimento pertinente é aquele que se produz a partir do todo e não de suas partes isoladas. Assim sendo, a pretensão da Lei nº 9.394/96 em educar integralmente o cidadão, não poderia deixar de contemplar a sua dimensão religiosa e o seu pertinente conhecimento religioso.

Considerando a proibição expressa de proselitismo e a orientação de respeito para com a diversidade religiosa brasileira, previstas na Lei nº 9.475/97, o Ensino Religioso deveria abandonar a sua histórica prática confessional para abarcar a educação da religiosidade humana.

Por religiosidade humana entende-se como a dimensão mais profunda do ser humano, ou seja, aquela que lhe permite compreender a totalidade e o sentido de sua existência, por meio de sua abertura para o transcendente. A religiosidade pode ser vivenciada na individualidade e na coletividade, no âmbito comunitário, a religião se apresenta como a vivência (exteriorizada) da religiosidade de uma sociedade situada em um determinado tempo e espaço, configurando-se como um produto cultural (GRUEN, 1995). Esse produto cultural passou a ser denominado pelos estudiosos de fenômeno religioso e considerado pelos mesmos como objeto de estudo do Ensino Religioso, conforme Costella (2011, p. 136),

[...] Portanto, o objeto específico do Ensino Religioso é o fenômeno e/ ou fato religioso, como se expressam em seus símbolos, crenças, instituições, personagens-fundadores, textos sagrados, códigos morais, cosmovisões acerca do mundo, da vida, da morte, do futuro. [...]

Assim, a partir da Lei nº 9.475/97 o Ensino Religioso legitimou o fenômeno religioso como seu objeto de estudo, ressaltando a sua universalidade e diversidade. Tal adoção possibilitou a esta disciplina construir um conhecimento próprio denominado de conhecimento religioso que, por meio de uma metodologia, resulta da decodificação do fenômeno religioso.

Segundo Rodrigues (2015), a fim de instrumentalizar, teórica e metodologicamente, este novo modelo de Ensino Religioso, os estudiosos desta área instituíram a Ciência da Religião como referencial. Tal medida justificou-se pela constatada afinidade entre elas que se constituiu pelo fato de ambas: compartilharem o mesmo objeto de estudo a religião (o fenômeno religioso) e se caracterizarem pelo seu aspecto multidisciplinar (por se utilizarem, complementarmente,

do arcabouço teórico de outras ciências no trabalho de decodificação de seu objeto de estudo) (RODRIGUES, 2015).

O emparelhamento entre o Ensino Religioso e a Ciência da Religião gerou um Ensino Religioso que Rodrigues (2015) qualificou como reflexivo, pelo fato de o mesmo produzir o conhecimento religioso a partir de uma perspectiva fenomenológica, que consiste em tornar o fenômeno religioso cognoscível, abordando-o de modo a observar e conhecer as suas manifestações externas e internas, levando à interpretação e compreensão de suas respectivas significações, extraídas das experiências religiosas individuais e coletivas, conforme relatou Rodrigues (2015, p. 61):

O que estou chamando de Ensino Religioso reflexivo corresponde a um tipo de ensino sobre religião que discorre sobre ela, como na área de Ciência da Religião, descritiva e analiticamente. Tomo por princípio que conhecer a religião implica observá-la conforme as variadas formas com que aparece para, então, interpretá-las e compreendê-las. Isso posto, observar a religião ou as formas com que se manifesta requer saber a respeito delas sua origem (no tempo e no espaço), seus fundadores(as), o que propõem (mitos e teologias) e como se performatizam (seus ritos e práticas). Elencar esses conhecimentos sobre a religião tem a finalidade de promover conhecimento sobre o fenômeno, tanto do ponto de vista de como aparece histórica e socialmente, quanto do ponto de vista do sentido que lhe subjaz na medida em que se desenvolve na vida das pessoas religiosas, isto é, na experiência delas.

Para Rodrigues (2015), a abordagem fenomenológica da religião permite ao estudioso conhecer e compreender as diversas manifestações religiosas presentes no Brasil, possibilitando ao mesmo, por meio de comparação, identificar as suas convergências e divergências de modo a capacitá-lo para a realização de uma reflexão crítica e para a adoção de um posicionamento esclarecido diante da religião.

Este Ensino Religioso reflexivo, ao se debruçar sobre o fenômeno religioso, passou a objetivar: o cultivo da espiritualidade humana e a sua respectiva abertura para o transcendente; o despertar para os profundos questionamentos existenciais e a devida orientação para a formulação de respostas autônomas, críticas e conscientes que possibilitem aos educandos compor e assumir os seus respectivos projetos de vida; o estabelecimento de uma postura de diálogo e de reverência para com o diferente. Enfim, segundo Gruen (1995, p. 82), o Ensino Religioso:

[...] ajudará a vivenciar práticas transformadoras; a remover eventuais obstáculos à fé; a compreender as diversas expressões religiosas; a valorizar a própria crença e respeitar a dos outros. Será uma atividade propedêutica inestimável, seja qual for a opção de vida que a pessoa um dia vier a fazer.

O surgimento deste novo Ensino Religioso trouxe novas adversidades para aqueles que se responsabilizariam pela sua reorganização: os educadores. Para estes e para outros setores afins se apresentaram os desafios de bem interpretar e compreender a natureza do Ensino Religioso presente na Lei nº 9.475/97, bem como regulamentá-lo e implementá-lo nas escolas (CARON, 1997).

A habilitação do professor de Ensino Religioso, neste momento histórico, configurou-se como um elemento fronteiro entre a permanência no antecedente modelo de Ensino Religioso confessional e a sua possível e desejável migração para o seu inédito paradigma apresentado pela Lei nº 9.475/97, uma vez que a concretização do último demandava uma habilitação docente bem mais elaborada do que a simples comprovada formação religiosa em sua respectiva comunidade de fé (DINIZ, 2010).

O fato era de que a efetiva implementação do Ensino Religioso como uma área do conhecimento caracterizada por uma episteme própria, conteúdo pertinente e metodologia apropriada nas escolas estava diretamente relacionada e dependente do reconhecimento do docente desta área e de sua respectiva competência e formação acadêmica.

Esta imprescindibilidade levou à necessidade de se pensar e providenciar a formação inicial e continuada do profissional que atuaria no Ensino Religioso. No Brasil, a formação inicial deste educador, até o presente momento, nunca foi assumida efetivamente pelas políticas públicas que normatizam a educação superior, sendo assim, tal responsabilidade foi assumida pelo Fonaper que, desde a sua fundação, promoveu (OLIVEIRA; RISKE-KOCH; BERG, 2015, p. 184)

[...] a realização de eventos nacionais e internacionais sobre ER; estudos e pesquisas sobre ER e Educação; produção científica apresentando e discutindo a atual episte(me)tologia do ER; acompanhamento dos processos legislativos; elaboração de diretrizes para a formação de professores de ER em diferentes níveis e modalidades; seminários e congressos específicos para formação docente em ER; incentivo e acompanhamento na criação e oferta de Cursos de Licenciatura em ER; formação continuada em nível de extensão e *latu senso* são algumas das atividades desenvolvidas em nível nacional pelo FONAPER neste período. Também é fruto do esforço do FONAPER a montagem de cursos de formação continuada a Distância, editados e apresentados à comunidade brasileira com o apoio da Rede Vida de Televisão e TVE do Paraná, contendo 12 cadernos temáticos que objetivam a aplicação dos PCNER e figuram como uma das mais significativas contribuições para a formação inicial dos Professores de Ensino Religioso no Brasil.

Mediante tais ações, as instituições de ensino superior brasileiras, como espaço próprio para a formação inicial docente, passaram a criar licenciaturas e especializações específicas

para a formação deste profissional, situadas em algumas unidades da federação, tais como: Santa Catarina, Amazonas, Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Paraíba, Sergipe e Maranhão (OLIVEIRA; RISKE-KOCH; BERG, 2015).

Esses diversos cursos superiores pretenderam consolidar e valorizar o Ensino Religioso como área do conhecimento, a partir da qualificação de seus professores, munindo-os de uma sólida fundamentação teórica e capacitando-os para o magistério da disciplina no ensino fundamental. Dentre os objetivos específicos dessas graduações, pode-se citar, a título de exemplo, as habilidades e competências deste profissional vislumbrados no Projeto de curso de licenciatura em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 31-32):

Nesse sentido, a competência do(a) profissional das Ciências da Religião exige que:

- ☐ Compreenda o fenômeno religioso, contextualizando-o espacial e temporalmente;
- ☐ Configure o fenômeno religioso através das Ciências da Religião;
- ☐ Conheça a sistematização do fenômeno religioso pelas Tradições Religiosas e suas manifestações religiosas;
- ☐ Analise o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações sócio-culturais;
- ☐ Faça a exegese dos Textos Sagrados orais e escritos das diferentes matrizes religiosas (africanas, indígenas, ocidentais e orientais);
- ☐ Tenha capacidade de utilizar instrumentos didático-pedagógicos, tendo em vista o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares relacionados em Ciências da Religião e as questões interdisciplinares;
- ☐ Saiba planejar e coordenar experiências de aprendizagem, organizando o conteúdo a fim de torná-lo prático e útil, adaptado à realidade discente para intervir no contexto social e religioso no qual está inserido;
- ☐ Seja consciente da importância da pesquisa e da extensão, enquanto instrumentos de produção e socialização do conhecimento para a melhoria da qualidade de vida.

Quanto à oferta de formação continuada (compreendida como complemento à formação inicial) aos docentes de Ensino Religioso, considerada a inexistência de diretrizes e normativas oficiais voltadas para essa área em âmbito nacional, possibilitou aos Estados elaborar e estabelecê-la por meio de uma diretriz curricular mínima construída a partir de seus respectivos contextos e necessidades locais (OLIVEIRA; RISKE-KOCH; BERG, 2015).

Conforme já dito anteriormente, um dos grandes desafios para a implantação do novo modelo de Ensino Religioso consistiu na devida interpretação do espírito da Lei nº 9.475/97. Este dispositivo jurídico eximiu o Ministério da Educação de sua atribuição privativa de definir

os conteúdos programáticos para o Ensino Religioso, delegando-a aos sistemas de ensino em parceria com as entidades representativas das instituições religiosas. Esta delegação justificou-se pela consideração da hipótese da anterioridade do fato religioso em relação aos demais fenômenos sociais, o que o transformaria em um elemento ético privado, isentando-o de julgamentos científicos e de regulação estatal. Tal concepção resguardou e legitimou a autonomia e a liberdade dos sujeitos responsáveis pela formulação e efetivação do currículo local da disciplina em questão (DINIZ, 2010).

Esta delegação excepcional, por um lado, viabilizou a materialização da inovada proposta de Ensino Religioso em algumas unidades da federação, mas por outro lado, possibilitou também interpretações e adoções de modelos, por parte de alguns Estados, que divergiram das intenções previstas na Lei nº 9.475/97.

Esta multiplicidade de interpretações pode ter se originado em alguns prováveis fatores, tais como: falta de clareza do texto legal; incompreensão quanto à natureza do Ensino Religioso (seu objeto, objetivos e funções) e quanto ao conceito de proselitismo ou até mesmo a adoção consciente de um modelo de Ensino Religioso divergente da proposta legal decorrente de pressões religiosas locais.

O que se pôde observar é que este contexto propiciou aos Estados, em seus processos de regulamentação da Lei nº 9.475/97, instituírem diferentes dispositivos jurídicos para regulamentá-la e também adotarem modalidades diferentes de Ensino Religioso no Brasil. As três modalidades adotadas pelos Estados foram as seguintes (DINIZ, 2010):

a) Ensino Religioso confessional: destinado à promoção proselitista de uma ou mais confissões religiosas e ministrado, preferencialmente por ministros ou representantes de tradições religiosas;

b) Ensino Religioso interconfessional: que consiste em apresentar os fundamentos, os valores e as práticas das diversas religiões presentes ou não no Brasil, podendo ocorrer sobreposição de alguma religião sobre as demais, em função de sua hegemonia e influência no contexto nacional. Ministrado por representantes de tradições religiosas ou por docentes desprovidos de vínculos confessionais formalizados;

c) Ensino Religioso como ensino de história das religiões: em que se aborda a religião como um fenômeno sociológico e cultural, sob uma perspectiva histórica e antropológica, a partir da observação, análise e comparação dos dados coletados das diversas tradições religiosas. Ministrado por docentes especializados em história, filosofia ou sociologia.

Mediante esta realidade, em meados de 2009, foi realizada uma pesquisa documental que apurou as regulamentações do Ensino Religioso, classificando-o quanto à modalidade

ofertada, a partir dos conteúdos e objetivos propostos pela disciplina nos respectivos Estados, conforme pode-se observar no quadro apresentado a seguir:

Tabela 2 – Demonstrativo do Ensino religioso: ente federado e tipo de regulamentação

Unidade federativa	Tipo de regulamentação	Modalidade de ensino
Acre	Parecer CEE	Confessional
Alagoas	Resolução CEE	Interconfessional
Amapá	Resolução CEE	Interconfessional
Amazonas	Resolução CEE	Interconfessional
Bahia	Lei	Confessional
Ceará	Resolução CEE	Confessional
Distrito Federal	Decreto	Interconfessional
Espírito Santo	Resolução CEE	Interconfessional
Goiás	Resolução CEE	Interconfessional
Maranhão	Lei	Interconfessional
Mato Grosso	Resolução CEE	Interconfessional
Mato Grosso do Sul	Deliberação CEE	Interconfessional
Minas Gerais	Decreto	Interconfessional
Pará	Resolução CEE	Interconfessional
Paraíba	Resolução CEE	Interconfessional
Paraná	Deliberação CEE	Interconfessional
Pernambuco	Resolução CEE	Interconfessional
Piauí	Resolução CEE	Interconfessional
Rio de Janeiro	Lei	Confessional
Rio Grande do Norte	Parecer CEE	Interconfessional
Rio Grande do Sul	Resolução CEE	Interconfessional
Rondônia	Resolução CEE	Interconfessional
Roraima	Resolução CEE	Interconfessional
Santa Catarina	Decreto	Interconfessional
São Paulo	Decreto	História das religiões
Sergipe	Resolução CEE	Interconfessional
Tocantins	Instrução normativa	Interconfessional

Fonte: Diniz (2010, p. 48).

Os dados resultantes desta pesquisa demonstraram um panorama consideravelmente heterogêneo no que se refere aos dispositivos jurídicos regulatórios e às modalidades adotadas em âmbito nacional. Percebe-se que: a grande maioria dos Estados (totalizando vinte e dois) optaram por ofertar o Ensino Religioso interconfessional; um Estado (São Paulo) instituiu-o como história das religiões e outros quatro Estados legitimaram-no como confessional.

Essa divergência interpretativa da Lei nº 9.475/97 evidenciou que a questão sobre o Ensino Religioso não havia chegado a um ponto consensual, estando ainda sujeita às históricas disputas morais, ideológicas e políticas. Tais controvérsias propiciaram às tradições religiosas hegemônicas legitimarem, juridicamente, as suas pretensões e práticas proselitistas (DINIZ, 2010).

O caso de confessionalidade mais emblemático no cenário nacional foi o do Estado do Rio de Janeiro que instituiu a disciplina por meio da Lei nº 3.459/2000. Esta lei tornou o Ensino Religioso confessional, ampliou a sua oferta para todas as etapas da educação básica, atribuiu às diversas autoridades religiosas a função de delimitar o seu conteúdo e promoveu, de forma inédita, o ingresso de seu docente na carreira do magistério estadual por meio de concurso público, atrelado ao seu exposto credenciamento e formação junto às autoridades religiosas competentes (RIO DE JANEIRO, 2000).

O auge de confessionalização no Estado do Rio de Janeiro e que gerou muita polêmica foi o controverso edital de concurso público para professor de Ensino Religioso, publicado em outubro de 2003, que dividiu as 500 vagas ofertadas entre as religiões mais hegemônicas, atrelando não só a aprovação dos candidatos ao credenciamento junto as suas respectivas comunidades religiosas, mas também reservando às ultimas, o direito de cassar o seu credenciamento, em caso de mudança de credo por parte do professor empossado, levando-o à perda do cargo público (CUNHA, 2013).

O caso do Estado do Rio de Janeiro representou uma ameaça à laicidade do Estado brasileiro, uma vez que a oferta de um Ensino Religioso confessional em seu território configurou-se como uma subvenção estatal às práticas proselitistas das religiões hegemônicas nas escolas públicas (DINIZ, 2010).

A disparidade interpretativa da Lei nº 9.475/97 não resultou apenas na sua dissidência regulamentar, mas também reverberou nos livros didáticos elaborados com o objetivo de serem adotados como subsídio para as aulas de Ensino Religioso, tanto nas escolas públicas, como nas privadas.

Uma pesquisa realizada entre março e julho de 2009, ao analisar o conteúdo de uma amostra de livros didáticos de Ensino Religioso em circulação no mercado nacional, editados por editoras seculares e religiosas, tendo como referencial as recomendações expressas na Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) de 2005, ratificada pelo Brasil em 2006, apontou algumas incongruências (DINIZ, 2010).

Os resultados da pesquisa supracitada demonstraram que os livros de Ensino Religioso editados para o ensino fundamental apresentaram uma identidade confessional cristã, caracterizada por uma apresentação etnocêntrica pautada pela centralidade nos valores morais e pela preponderância de conteúdos confessionais de cunho cristãos como doutrinas, personalidades, orações e cânticos religiosos (DINIZ, 2010).

Diante de tal resultado, constatou-se que as obras revisadas não privilegiavam a apresentação da diversidade religiosa que, ora era silenciada pela sua omissão, ora era reduzida a sete grupos (cristãos, judeus, orientais, muçulmanos, espíritas, indígenas e afro-brasileiros), sendo os dois últimos descaracterizados em seu status de religião e, portanto, concebidos como religiosidades inferiores, primitivas e mágicas (DINIZ, 2010).

Percebeu-se também uma lacuna representativa quanto aos grupos daqueles que não professam religião e dos ateus que, quando raramente citados, são rebaixados moralmente frente àqueles que confessam alguma religião (DINIZ, 2010).

Observou-se ainda uma estigmatização das pessoas com deficiência, uma vez que as obras as retratavam como uma ausência de um privilégio (uma dádiva divina -perfeição), algo digno de caridade e de uma desejada e possível reparação divina (milagre). Não concebendo-a, portanto, como uma manifestação da rica diversidade humana (DINIZ, 2010).

Enfim, segundo Diniz (2010, p. 101):

[...] Os resultados da avaliação dos livros didáticos mostraram que há expressões de confessionalidade e etnocentrismo cristãos, discriminação contra as religiões afro-brasileiras e indígenas e exclusão social das pessoas com deficiência.

A análise das legislações estaduais e dos livros didáticos identificou lacunas e incongruências nos processos normativos regulamentares e didáticos sobre o Ensino Religioso no cenário nacional, provocando dificuldades em sua operacionalização, uma vez que a confessionalidade estampada nas legislações e livros didáticos

[...] ameaça a justiça religiosa, não promove a diversidade, não garante a igualdade entre os grupos religiosos e invisibiliza a realidade social de

indivíduos que não professam nenhuma religião ou mesmo que são agnósticos.[...] (DINIZ, 2010 p. 91-92).

Este cenário aponta para a indispensabilidade de um melhor esclarecimento quanto a concepção da pluriconfessionalidade, legalmente prevista no dispositivo jurídico em vigor, bem como a sua diferenciação da prática proselitista que afronta os princípios da laicidade e da justiça religiosa (DINIZ, 2010).

Nestes termos, o que se constata é que a correção destas distorções, originadas pela autonomia delegada por lei aos agentes envolvidos na operacionalização do Ensino Religioso, se encontra em ações estatais no âmbito federal, tais como: o resguardo do princípio de justiça religiosa que consiste em promover e garantir o direito de igualdade de representação das diversas tradições religiosas nos espaços públicos, não permitindo que haja sobreposição de nenhuma delas em detrimento de outras; controle de constitucionalidade das legislações estaduais e de sua compatibilidade com as demais leis federais; regulação e acompanhamento junto aos sistemas de ensino pelo Ministério da Educação com a proposição de parâmetros curriculares básicos para a disciplina e também de critérios para a habilitação e contratação de docentes que atuarão nesta área (DINIZ, 2010).

A nova concepção de Ensino Religioso da Lei nº 9.475/97 trouxe alguns empecilhos quanto à instrumentalização da disciplina nos sistemas de ensino, pois na prática, propiciou uma disputa entre as diversas tradições religiosas pelo espaço público (nos sistemas de ensino e em suas respectivas escolas), possibilitando assim, às hegemônicas legitimarem as suas pretensões proselitistas em desfavor dos credos minoritários, conforme afirmou Cunha (2013, p. 7):

[...] Depois de ser, durante séculos, lugar de dominação católica, as escolas públicas brasileiras passaram a ser lugar de disputa entre crenças e seus respectivos cleros: padres, pastores, bispos e agentes leigos protagonizam uma disputa pela hegemonia, oculta ou aberta. Nessa luta, os perdedores permanecem os mesmos: os adeptos do espiritismo, das religiões afro-brasileiras e de credos minoritários. E os não religiosos, que são alvo de todo tipo de estigmas. Apesar disso, surge no âmbito da educação pública a rejeição ao uso das paredes das escolas como *outdoors* de templos, ao uso das aulas para inculcação explícita ou dissimulada de crenças religiosas, à submissão da ciência aos dogmas desta ou daquela religião, e até mesmo à disciplina Ensino Religioso.

Nesse sentido, o que se verifica é que um dos maiores entraves para a efetivação do modelo de Ensino Religioso, proposto em seus Parâmetros Curriculares Nacionais e contemplado juridicamente na Lei nº 9.475/97, encontra-se na proposital inércia estatal que, ao

ceder às pressões dos mais diversos grupos interessados, omite-se quanto à fiscalização da execução do dispositivo legal supramencionado nos entes federativos, esquivando-se também de sua responsabilidade em implementar políticas públicas educacionais voltadas para uma sólida e adequada formação docente dos profissionais da área, incidindo, conseqüentemente, no despreparo do docente desta disciplina que, em sua maioria, dotados de uma formação inadequada, permanecem na docência de um Ensino Religioso confessional e proselitista ou, quando muito, em um modelo interconfessional cristão mesclado com a oferta de conhecimentos incipientes sobre as demais tradições religiosas, imerso na ignorância de seu fundamental papel que deveria exercer na renovação da disciplina que leciona (JUNQUEIRA, 2011).

Assim sendo, o que se pode concluir até aqui é que a regulamentação e a prática do Ensino Religioso nos sistemas de ensino são muito heterogêneas e particularizadas, pois estão atreladas às especificidades de seus contextos locais. Mediante a isso, na próxima seção, abordar-se-á justamente a construção histórica do currículo da disciplina de Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG.

SEÇÃO 3

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA-MG E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA E CIDADÃ DISCENTE

3.1 A construção histórica do currículo da disciplina de Ensino Religioso da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG

Para se compreender a questão da construção histórica do currículo do Ensino Religioso da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG se fez necessário relatar o contexto histórico nacional (que foi realizado nos capítulos anteriores dessa dissertação) e local (que se fará a partir de agora) em que se edificou este componente curricular, uma vez que o currículo deste componente se configura como um produto desta história particular do mesmo, conforme ressalta GOLDMANN (1972, p. 105):

[...] a história do problema é o problema da história, ou a história das ideias faz parte da história dos fatos – é a categoria de totalidade; é a ideia de que não se pode compreender um fenômeno senão inserindo, primeiramente, na estrutura mais ampla de que ele faz parte e na qual tem uma função, função que é o seu sentido objetivo, independentemente do fato de que os homens que agem e o criam estejam ou não conscientes dele; é a categoria da estrutura significativa que não se compreende senão pela inserção numa estrutura significativa mais ampla e no conjunto da história.

Ao buscar por fontes de pesquisa sobre o Ensino Religioso municipal que pudessem fundamentar o trabalho a ser desenvolvido nesta dissertação, constatou-se a escassez das mesmas. Não foram encontrados registros históricos oficiais, sistematizados e formalizados produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, apenas alguns registros esparsos compostos por profissionais que atuaram na formação de professores de Ensino Religioso no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – Cemepe. A única exceção a esse fato foram as Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Religioso em que a descrição da trajetória histórica do componente curricular no município apresenta lacunas temporais, superficialidade e descontextualização na descrição dos fatos e ausência de referenciais, conforme relata TOMAZINI (2016). Os problemas identificados neste documento, provavelmente, resultaram da já citada ausência de registros que deveriam ter sido realizados pela Secretaria Municipal de Educação.

O contexto pandêmico da COVID19 prejudicou o aprofundamento da pesquisa sobre esses dados históricos, uma vez que a pretensão de se complementá-los, por meio de uma

varredura mais minuciosa aos arquivos do Cemepe e da Secretaria Municipal de Educação e também por uma pesquisa oral com sujeitos envolvidos no desdobramento histórico do Ensino Religioso municipal, foi impossibilitada pela necessidade do isolamento social.

Quanto a trabalhos acadêmicos referentes ao tema em questão, encontrou-se uma dissertação de mestrado de autoria de Daniela Aparecida Tomazini, professora de Ensino Religioso da Rede Municipal de Uberlândia, sob o título: “O Ensino Religioso na educação pública e o trabalho docente: um estudo no município de Uberlândia/MG a partir da Lei de Diretrizes e Bases 1996/97”.

Dessa forma, nesta breve descrição da trajetória histórica do Ensino Religioso na municipalidade, adotou-se a supracitada dissertação como referencial base que foi complementada pelo arquivo pessoal e pelo conhecimento de Fabrício de Moura Bassi (autor desta dissertação) que, atuando como professor de Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia há aproximadamente 15 anos, vivenciou uma parte do processo histórico da disciplina no âmbito local.

A abordagem histórica do componente curricular local em questão será realizada em um lapso temporal que parte do ano de 1997, tendo como referencial a publicação da Lei nº 9.475/97 que estabeleceu uma nova identidade para o componente e se encerra no ano de 2016, quando se encontrava em curso a construção da Base Nacional Comum Curricular que trouxe consideráveis mudanças para o Ensino Religioso. Didaticamente, dividiu-se a descrição desta abordagem histórica em dois períodos, adotando como marco histórico divisor as Diretrizes Curriculares Municipais de Ensino Religioso, uma vez que, nitidamente, constata-se a presença de dois modelos distintos de Ensino Religioso: um retinto de confessionalidade (no período de 1997 a 2010) e outro pautado pela perspectiva das Ciências da Religião (no período de 2011 a 2016) introduzido pelas Diretrizes Curriculares Municipais de Ensino Religioso.

3.1.1 Entre os anos de 1997 a 2010: a construção do currículo da disciplina de Ensino Religioso da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG sob a égide da Lei nº 9.475/97

Com a publicação da Lei nº 9.475/97, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG procurou adequar a sua proposta de Ensino Religioso aos moldes contemplados no referido dispositivo legal.

Nesse sentido, Ilar Garotti, então secretária de educação municipal na gestão (1997-2000), ao reformular o currículo do Ensino Religioso e os referenciais de formação docente desta área, propôs um modelo de Ensino Religioso pautado por valores humanos,

compreendidos como princípios axiológicos universais. Em consonância, renomeou, informalmente, o componente curricular denominando-o de OPV (Orientação para a Vida), objetivando desvincular o histórico estereótipo confessional do mesmo, conforme aponta Tomazini (2016, p. 89):

A opção por esse nome era uma tentativa de desvincular de toda e qualquer ligação com o ensino de religião ou catequese e assim ser aceita com mais facilidade pela comunidade educativa. O nome OPV será adotado de forma positiva por professores, alunos e pais. A terminologia aparecerá nos diários dos professores, nos seus planejamentos e na proposta curricular da disciplina. Oportuno ressaltar que OPV era um nome fantasia, já que toda a documentação legal do Município constava o nome de Ensino Religioso ou Educação Religiosa.

Essa concepção e renomeação, na prática, contemplaram apenas uma das dimensões do Ensino Religioso previstas na Lei nº 9.475/97, a dimensão relacional humana, descaracterizando o Ensino Religioso, pelo fato de se ocultar a sua, não menos importante, dimensão relacionada à apresentação e estudo do fenômeno religioso, conforme afirma Kronbauer (2009, p. 86): “[...] Assim, as tradições e culturas religiosas, os textos sagrados, as diferentes teologias, os ritos diferenciados, compõem, junto com a dimensão relacional, o quadro referencial para o trabalho no ER.”

A preferência pelo enfoque epistemológico axiológico do Ensino Religioso neste período, para além das convicções pedagógicas de sua mentora, pode se configurar como o resultado de uma incapacidade momentânea em se instituir, integralmente, o modelo de Ensino Religioso enunciado na Lei nº 9.475/97, ao deparar-se com obstáculos, tais como: a desqualificação profissional dos docentes da área para consumá-lo e a ausência de uma estrutura propícia para tal fim, como ressalta Kronbauer (2009, p. 86):

Docentes deste ensino e direções de escolas sentem-se, no entanto, pouco preparados para a implementação das temáticas apontadas e preferem a opção pelo enfoque de valores como conceito epistemológico predominante. Esse fato talvez denuncie a falta de qualificação para abordar as religiões, bem como a carência de estrutura escolar para assumir essa tarefa.

A falta de qualificação específica para o magistério do Ensino Religioso por parte dos docentes contratados que o ministravam neste período foi mencionada por Tomazini (2016) que assim descreveu os critérios de concessão dessas aulas aos docentes:

Segundo a pesquisadora Marilda Varison a disciplina era ofertada de maneira opcional para o aluno, ministrada de 1ª a 4ª série pelo próprio professor regente de classe e de 5ª a 8ª série, por professor habilitado em qualquer disciplina que compõe a base nacional comum do currículo 5ª a 8ª séries, ou

por professor de pré à 4ª séries licenciado em pedagogia, com acesso à carreira, correspondente ao nível P-III (TOMAZINI, 2016, p. 88).

Em decorrência desta ausência de formação específica destes docentes, o conteúdo do componente curricular ficou reduzido à transmissão de valores humanos. Entretanto, são pertinentes as perguntas que Tomazini (2016, p. 90) propõe: “[...] Valores humanos? Quais valores humanos? Valores pertencentes a qual grupo? Neste caso, quais valores foram preponderantes ao se definir os recortes da disciplina?”.

Os valores humanos contemplados nesta proposta curricular foram, predominantemente, aqueles referentes à axiologia cristã, pois, entre a maioria dos docentes, havia uma preocupação metodológica que consistia em propiciar a iniciação do discente nesta tradição de fé. As esparsas tentativas de se apresentar uma axiologia inter-religiosa, na realidade não se efetivavam, pois, na prática, não contemplavam efetivamente outras tradições religiosas.

Esta proposta curricular fundamentada na apresentação de valores que devem ser assimilados pelos discentes, transforma-se em um espaço ditador de uma concepção moral predominante, excludente do diálogo e de concepções divergentes, impedindo a eclosão do senso crítico e da autonomia discente, conforme FONAPER (s.d.[2000d], p. 11):

[...] b) Na construção de propostas curriculares do Ensino Religioso predomina a exposição de valores a serem absorvidos e vivenciados pelos educandos. E essa forma tradicional de repassar conteúdos “acerca de” demonstra um descompasso entre os propósitos do currículo “preparar os educandos para serem cidadãos críticos, membros solidários, participativos, justos e fraternos numa sociedade democrática” e a prática que impede os educandos de, entre outras coisas, tomar decisões, solicitar a colaboração dos companheiros ,a debater e se expor sem medo de ser sancionado negativamente por ter uma opinião diferente daquela que a chamada maioria professa, ou mesmo de não tê-la.

Na gestão municipal (2001-2004), a Secretaria Municipal de Educação, determinou que o componente curricular assumisse novamente a denominação oficial de Ensino Religioso. Essa renomeação significou uma ampliação dos horizontes da disciplina, uma vez que, além da transmissão de valores, a mesma deveria enquadrar-se nos moldes delimitados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Tal enquadramento se tornou desafiador diante da já relatada ausência de capacitação específica dos discentes desta época (TOMAZINI, 2016).

A fim de preencher esta lacuna formativa, a Secretaria Municipal de Educação instituiu um programa de formação para os docentes de Ensino Religioso que ocorria em reuniões mensais no Cemepe, no dia de módulo dos mesmos, sob a coordenação de um assessor nomeado

pela Secretaria Municipal de Educação. No decorrer deste período, muitos professores procuraram se especializar na área, buscando cursar cursos de especialização lato sensu que eram oferecidos tanto pela Universidade Federal de Uberlândia, quanto pela Faculdade Católica de Uberlândia, sendo que esta última se tornou um referencial pelo fato de se envolver na promoção e parceria de eventos e na assessoria formativa junto à coordenação da área do Cemepe (TOMAZINI, 2016).

No ano de 2001, foi criada a Comissão Municipal de Educação Religiosa – Comuner. A Comuner foi instituída com o objetivo de garantir a participação e a contribuição das entidades religiosas e da sociedade civil na organização do Ensino Religioso ofertado na Rede Pública Municipal de Educação (TOMAZINI, 2016). Entretanto, a sua composição de membros se limitou à representantes provenientes da Secretaria Municipal de Educação e de denominações religiosas cristãs, católica e protestante. O que, conseqüentemente, impossibilitou uma constituição mais diversa do órgão quanto à efetiva participação de outras denominações religiosas presentes na sociedade uberlandense e em suas respectivas comunidades escolares.

Na prática, a Comuner assumiu as funções de estabelecer os critérios de seleção dos professores de Ensino Religioso, subsidiar a sua respectiva formação continuada e compor a matriz curricular da disciplina (TOMAZINI, 2016). O que se percebe é que, algumas dessas atribuições conferidas à Comuner, extrapolaram as determinações previstas na Lei nº 9.475/97, uma vez que, a mesma confere aos sistemas de ensino a responsabilidade pela definição dos conteúdos do componente curricular, bem como pelo estabelecimento de normas para habilitação e admissão dos professores, concedendo, apenas à entidade civil, a prerrogativa de apreciar e contribuir na definição dos conteúdos a serem ofertados pela disciplina.

Essa extrapolação ficou explicitamente caracterizada na instrução normativa nº 008/2001, emitida pela Secretaria Municipal de Educação, quando a mesma, ao descrever os critérios para seleção e admissão de professores, ao avançar com a exigência formativa de uma habilitação específica na área de Ensino Religioso, elegeu como critério principal a obtenção de uma autorização (um comprovante de credenciamento emitido por autoridade religiosa associada à Comuner, CRER, ou CONERMG) por parte do candidato para ser admitido no processo seletivo (TOMAZINI, 2016).

Essa vinculação, desnecessária e ilegal, que exige, implicitamente, uma lealdade doutrinária por parte do docente contratado, exerce um constrangedor escrutínio sobre sua vida pessoal, moral e convicções ideológicas, tornando a sua docência submissa aos ditames da

autoridade religiosa autorizante, temente, portanto, por sofrer censura e pelas consequências que dela podem originar-se, conforme relata Gruen (1995, p. 128-129):

Os escrutínios têm consequências não desprezíveis. Caso único no Magistério, da aprovação de sua ideologia e vida moral depende o emprego do professor, seu ganha-pão; ou na melhor das hipóteses, sua permanência naquela escola.

No ano de 2006, ocorre uma importante mudança no processo seletivo de professores da área, pois o mesmo descarta a obrigatoriedade do credenciamento junto à autoridade religiosa, pautando-se pelos critérios de habilitação docente específica na área e experiência profissional na mesma (TOMAZINI, 2016).

Em meados de 2007, a então equipe formativa municipal do Ensino Religioso, composta por uma coordenadora, a Sra. Aparecida dos Reis Freitas, e uma assessora pedagógica, a Sra. Marilda de Fátima Duarte Varison, empenharam-se em intensificar e qualificar a formação docente, além de procurarem estruturar o componente curricular nos moldes propostos pelo Fonaper, em uma perspectiva interdisciplinar e levando em consideração a prática docente local, conforme narrou Tomazini (2016, p. 97):

Em 2007, a então equipe de coordenação da área em parceria com a COMUNER elaboraram pela primeira vez uma listagem de conteúdos para orientar o trabalho dos professores durante o ano letivo. A listagem buscava uma interdisciplinariedade com as disciplinas de Filosofia e História e foi organizada considerando os relatos de experiências a partir da prática em sala.

Essa listagem de conteúdos foi concebida em um trabalho colaborativo entre a coordenação da área e os professores, a partir de um levantamento de sugestões, contribuições, necessidades, dificuldades e anseios provenientes de suas respectivas experiências em sala de aula, consoante ao relato de Tomazini (2016, p. 97):

Os professores que aceitaram participar dessa missão, se reunirão durante um mês com a Coordenação e Assessoria para juntos realizarem esse trabalho. [...], foram elencados pela Coordenação e Assessoria Pedagógica os conteúdos sugeridos para a realização deste trabalho, seguindo os três eixos temáticos: Diversidade Cultural, Eu e o Outro e Tradições Orais e Transcendência. Essa listagem de conteúdos foi submetida à apreciação da Comissão Municipal de Educação Religiosa – COMUNER com a devida aprovação.

Partindo-se dos temas catalogados nessa listagem de conteúdos, objetivando subsidiar a prática docente, o grupo de trabalho elaborou planos de aula temáticos adequados às esferas do Fundamental I e II, compostos por objetivos, sugestões metodológicas e atividades práticas, que no período foram denominados de KITS, conforme descreveu Tomazini (2016, p. 97):

Os conteúdos foram elencados formando um conjunto de sugestões que recebeu o nome de KIT. Esses KITs foram divididos em dois grupos, um para o 1º ao 5º ano, e outro KIT do 6º ao 9º ano, depois encaminhado para todas as escolas do Ensino Fundamental da rede. Todas essas ações foram elaboradas de acordo com os PCNERS: Ensino Religioso, Introdução, Pluralismo Cultural e Orientação Sexual, Ética, Meio Ambiente e Saúde, respeitando a Lei nº 9.394/96. A equipe utilizou diferentes fontes para nortear a construção da listagem tais como: livros didáticos, revista Diálogo, Nova Escola, Jornal Mundo Jovem, O Transcendente, diversas Obras Literárias, poesias, músicas, filmes, documentários, Histórias e Literaturas diversas.

Após uma avaliação positiva dos KITs no final do ano de 2007, por parte do grupo de trabalho, decidiu-se pela sua utilização também no ano letivo de 2008, entretanto, o mesmo passou por algumas revisões, sendo que, uma das mais significativas, foi a inclusão do tema relacionado ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como determinação da Secretaria Municipal de Educação em atendimento à solicitação do Ministério Público local e ao previsto no art. 32, §5º da Lei nº 11.525/2007 (TOMAZINI, 2016).

No decorrer do ano de 2009 foram ofertados 10 módulos formativos e promovidos dois seminários temáticos sobre o Ensino Religioso e palestras sobre o ECA. Objetivando a qualificação e o subsídio pedagógico ao trabalho docente, a coordenação pedagógica da área requisitou junto à Secretaria Municipal de Educação a aquisição de fontes bibliográficas especializadas e afins ao tema curricular, além de material didático, tais como coleções de Ensino Religioso, conforme o exposto por Tomazini (2016, p. 98):

[...] a equipe de coordenação solicitou junto à SME o empenho em para melhorar o acervo das bibliotecas das escolas e do CEMEPE, já que o mercado não dispunha de muitas opções de material didático nesta área do conhecimento. Atendendo a essa solicitação, A SME passou a assinar: o Jornal O Transcendente, o Jornal Mundo Jovem e a revista Diálogo e adquiriu a Coleção Redescobrimdo o Universo Religioso para os 9 anos do Ensino Fundamental, bem como outros livros paradidáticos para todas as escolas da rede, sendo um recurso a mais para o professor de Ensino Religioso. A assinatura dos periódicos perdurou até 2012. [...]

Em 2009, ocorreu o primeiro concurso público para docente de Ensino Religioso da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, sendo que neste foi aprovado apenas um candidato, Fabrício de Moura Bassi, autor desta respectiva dissertação. Ao final deste mesmo ano, após uma costumeira avaliação anual, o grupo de professores, frequentes na formação continuada, chegaram à conclusão de que era necessário reorganizar o currículo da área, uma vez que o modelo contemplado nos KITs já não atendia satisfatoriamente as exigências gnosiológicas e didáticas do componente curricular. Diante dessa demanda, em um trabalho

colaborativo entre os professores e a coordenação formativa, reestruturaram o referencial curricular por meio da elaboração de nove planejamentos concatenados que articularam as temáticas em uma lógica sequencial, contemplando os nove anos do Ensino Fundamental (TOMAZINI, 2016).

No ano de 2010, mantiveram-se os encontros mensais de formação docente no Cemepe e promoveu-se também o VI Seminário de Ensino Religioso. Neste mesmo ano, realizou-se o segundo concurso público para provimento do cargo de professor de Ensino Religioso da Rede Pública Municipal de Ensino, no qual foram aprovados mais de 10 candidatos que tomaram posse no ano subsequente. Ainda em 2010, o grupo de professores, frequentes à formação, revisou os planejamentos utilizados no decorrente ano e passaram a fazer o estudo dos cadernos formativos elaborados pelo Fonaper, uma bibliografia composta por doze volumes, intitulada “Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio”, que abordava importantes aspectos do componente curricular à luz da Lei nº 9.475/97 e dos PCNER, tais como: concepção de Ensino Religioso, metodologia, conteúdos, prática docente, dentre outros (TOMAZINI, 2016).

3.1.2 Entre os anos de 2011 a 2012: o relato histórico e analítico da elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Religioso da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG

Consoante o relatado, até meados do ano de 2008, devido à grande influência das tradições cristãs sobre a disciplina e seus respectivos professores, o Ensino Religioso municipal assumiu, quanto a sua prática e na formação docente, um caráter confessional, quase catequético, pois sob a coordenação da Comuner, o exercício do componente curricular pautava-se pelos projetos evangelizadores das igrejas associadas, orientando-se, portanto, pelos seus documentos normativos, conteúdos e estratégias (JUNQUEIRA, 2011).

Na contramão desta perspectiva, a fim de se respeitar a liberdade religiosa e de crença dos discentes e implantar um Ensino Religioso, promotor da igualdade e da diversidade religiosa, condizente, portanto, com o espaço laico escolar, se fez necessário substituir os critérios confessionais que atuavam sobre a disciplina, delegando a prerrogativa de coordenação da disciplina e de seus respectivos docentes ao Sistema Municipal de Ensino, como atestou Gruen (1995, p. 95):

Com o Ensino Religioso agora devolvido, pleno iure, à responsabilidade do Sistema, não há mais motivo de se atribuir tal suplência às autoridades religiosas. A qualificação do professor de Ensino Religioso passa a ser encarada com os mesmos critérios que regem a dos demais docentes.

A partir disso, passou-se a se preocupar com o perfil do professor de Ensino Religioso que até então, poderia ser caracterizado de forma semelhante ao que descreveu Gruen (1995, p. 124):

Quem são, entre nós, os professores de ER? Na fase de emergência em que ainda estamos, são pessoas de todo tipo. Há os que têm verdadeira vocação para isto; professores de outros conteúdos que estão completando sua carga horária, mas o fazem com gosto e carinho; gente que encara o ER como mero meio de vida.

Diante desta realidade, percebeu-se que, para concretizar a proposta de um autêntico Ensino Religioso, como requisito fundamental, o professor de Ensino Religioso, por se configurar como um “mestre de vida”, deveria ser um cultivador da vida e da esperança, um promotor da transcendência e da religiosidade humana, enfim um cidadão leal e coerente com suas convicções, inserido em sua realidade social, ciente das aporias comunitárias e engajado na busca de suas soluções, conforme expôs Gruen (1995, p. 133):

[...] exigir lealdade não significa sujeitar o educador a situações inaceitáveis de dependência e submissão. Fala-se com razão de um currículo oculto (hidden curriculum) que forças dominantes da sociedade impõem ao professor. Onde isto acontece, o ER acaba sendo neutralizado, reduzido, conforme os ventos, a um estéril ensino autoritário e dogmatizante ou, então, a algum fácil sucedâneo: “educação moral e cívica” domesticadora (que não se confunde com a autêntica – nem esta com o ER); papos informais sobre algum assunto do dia; modismos. Pressionado a evitar conflitos, o professor assim acuado acabará ficando “em cima do muro”. É o educador tipo motorista de taxi: é só pagar, que ele vai aonde a gente quiser. Seria o fim do ER.

Nesse sentido, o educador ao exercer a sua função, não se identifica apenas como um mero transmissor de conhecimentos acerca do universo religioso, mas configura-se como um mediador que se interpõe entre o discente e o mundo, apresentando ao mesmo uma maneira de ser e de se comportar diante da existência, conforme externou Palmer (1999, p. 62):

[...] devo assumir a responsabilidade pelo meu papel de mediador, pelo jeito como meu modo de ensino exerce lenta mas constante pressão formativa sobre a percepção do eu e do mundo de meus alunos. Ensino mais que um corpo de conhecimentos ou um conjunto de habilidades. Ensino um modo de relacionamento entre o conhecedor e o conhecido, um jeito de ser no mundo.
[...]

Ainda, o professor de Ensino Religioso deve transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem que não se configure apenas como um lugar de transmissão unilateral do conhecimento que emana de quem sabe (o docente) para quem se encontra na ignorância (o

discente), mas que se transfigure em um ambiente de escuta, de diálogo, de questionamentos, de acolhimento, de abertura, de fraternidade, de interatividade, enfim de construção coletiva de conhecimentos e de identidades, em consonância com o exposto por Palmer (1999, p. 106-107):

[...] estudar com um professor que, além de falar, ouve, não só responde, mas faz perguntas e acolhe nossos *insights*, transmite informações e teorias, não fechando portas, mas abrindo outras novas, encoraja os alunos a ajudar uns aos outros – estudar com um professor desses é conhecer o poder de um espaço de aprendizagem.

Além de considerar essa dimensão do perfil do professor de Ensino Religioso, a coordenação formativa da área, compreendeu que se fazia necessário pautar o processo seletivo por critérios objetivos e técnicos, por meio da exigência de habilitação especializada na área e pela implantação da carreira pública docente, promovendo o ingresso deste professor, preferencialmente, por concurso público. O que se passou a realizar a partir do ano de 2009.

Com a exigência de critérios objetivos e técnicos para a docência do Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Ensino, a mesma elegeu alguns saberes básicos que o professor desta área deveria possuir, semelhantes aos descritos por Holanda (2011, p. 148-149):

- [...] os requisitos necessários para o profissional de ER incluem:
- conhecimento dos elementos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do estudante.
 - análise sobre o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
 - esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável;
 - disponibilidade para o diálogo e capacidade de articulá-lo a partir de questões suscitadas no processo ensino-aprendizagem do estudante;
 - interlocução entre escola e comunidade e mediação de conflitos.

Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação reconheceu que a formação básica docente do Ensino Religioso exigia a capacidade de se compreender a existência a partir de sua transcendência e a de se abordar o fenômeno religioso sob a perspectiva da diversidade, do diálogo e do respeito à dignidade humana, como afirmou Holanda (2011, p. 151):

Há necessidade da formação de professores com perfil específico que trabalhe numa perspectiva que enfoque o fenômeno religiosos em toda a sua complexidade, no que se refere às formas de entender a vidas diante da transcendência. O fenômeno religioso e a religiosidade se constituem como um dos eixos para compreender e reconhecer as diferenças. É também necessário citar condições para o reconhecimento da alteridade e o respeito à dignidade. O estudo do fenômeno religioso deve possibilitar o diálogo marcado por um profundo respeito às diversas convicções religiosas.

Com o ingresso de professores especializados e independentes, a coordenação formativa da área modificou o foco da formação continuada ofertada aos professores no Cemepe, abandonando uma concepção inadequada de formação continuada, porém necessária devido ao contexto momentâneo, como reparação de deficiências presentes na formação básica docente (HOLANDA, 2011).

Diante deste fato, a formação continuada passou a ser concebida não só como aquisição cumulativa de conhecimentos teóricos e técnicos, mas uma análise crítica das práticas pedagógicas, do contexto escolar e das concepções identitárias e educacionais, objetivando a qualificação da relação de ensino-aprendizagem, em conformidade com o apregoado por Holanda (2011, p. 149-149):

[...] Entende-se que a formação continuada requer mudanças nos processos que estão ligados ao conhecimento didático-pedagógico, da realidade dos estudantes, do contexto social, dos valores e das habilidades, provocando a reflexão das concepções de mundo, de educação e ser humano.

Por esse ângulo, a formação continuada procurou também constituir uma identidade para o docente de Ensino Religioso da Rede Pública Municipal de Ensino, ao concebê-lo não como um mero transmissor de conhecimento e agente executor de um projeto curricular concebido por uma instância alheia, mas como professor pesquisador, dotado de autonomia quanto a sua prática docente, construtor de relações e formador de identidades, de sua própria, de seus discentes e de seu respectivo componente curricular, de acordo com o entendimento expresso por Holanda (2011, p. 151):

Portanto, a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que subsidie aos professores meios para um pensamento autônomo que favoreça as dinâmicas de autoformação. Estar em formação implica um investimento pessoal com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

Essa nova concepção formativa além de consolidar a identidade do professor de Ensino Religioso, possibilitou ao respectivo quadro docente, mediante uma autoanálise crítica de suas práticas pedagógicas, a percepção de que o currículo da disciplina necessitava passar por uma reestruturação, por meio da elaboração de diretrizes que pudessem lhe conferir uma fundamentação teórica e metodológica, um corpo estrutural organizado, enfim uma identidade curricular de cunho local. Nessa sequência, confirmou-se a observação de Palmer (1999, p. 147): “[...] a transformação do ensino deve começar no coração transformado do professor. Apenas em um coração buscado e transformado pela verdade é que novas técnicas e estratégias de ensino para a mudança institucional encontrarão base segura. [...]”.

Tendo em vista tal percepção, no ano de 2011, a então coordenadora formativa, a Sra. Telma Monteiro, provocada pelas inquietações do grupo de professores, propôs ao respectivo grupo a tarefa de construir, coletivamente, as primeiras Diretrizes Municipais de Ensino Religioso da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG. Neste intento, foi composto um grupo de trabalho que se responsabilizaria pela elaboração direta das diretrizes.

Diante de tal empreitada, o grupo de professores compreendeu que para melhor cumpri-la se fazia necessário levantar as questões que norteariam toda a construção dessas diretrizes, questões que deveriam anteceder a qualquer projeto educativo, conforme assinalou Figueiredo (1994, p. 7-8):

De início perguntamos:

- _ Antes de qualquer projeto educativo, que realidade constatar?
- _ Em que aspectos esta realidade é ávida de transformação?
- _ Que tipo de cidadão queremos formar e para que modelo de sociedade?
- _ Uma sociedade que mantenha os padrões vigentes, ou faça germinar novas concepções de ser humano e de mundo?
- _ Por onde começar? – Com que elementos contar?
- _ Que esperanças realimentar?

O grupo partiu da reflexão crítica dos contextos social e escolar, observando que uma parte expressiva dos alunos que frequentava as aulas de Ensino Religioso não se identificava como pessoas religiosas, ou seja, não se sentia autenticamente vinculada à alguma tradição religiosa, entretanto, se mostrava aberta e sedenta por uma espiritualidade que concedesse significação para a sua vida. Este contexto definiu a obrigatoriedade em se abandonar o modelo de Ensino Religioso confessional para adequá-lo às reais necessidades dos discentes e do contexto educacional momentâneo, conforme observou Alves (2011, p. 79):

A escola, portanto, passa a assumir posições que antes pertenciam a outras instituições, como a família. Por exemplo, na formação de valores, a escola de alguma forma passou a ser encarregada de orientar a formação das novas gerações: educar para a convivência democrática, promover o respeito aos direitos humanos, desenvolver a consciência da multiplicidade dos valores, sensibilizar para a necessidade de prevenir todas as formas de agressão, tomar posição sobre o problema da migração, aprender a dominar novas línguas, portanto, novas culturas, respeitar as diversas formas de opção religiosa.

Dentre as necessidades apresentadas, confirmou-se que o fenômeno religioso, por apresentar-se como um elemento essencialmente cultural e expressamente presente na realidade social, também deveria ser contemplado no currículo escolar, a fim de contribuir na formação pessoal e cidadã dos discentes, em concordância com Alves (2011, p. 81);

[...] Considerando que o fenômeno religioso é um fato humano, portanto pertencente à cultura, deve ser por isso apresentado ao sistema escolar, pois este é um espaço de integração, para favorecer não somente o desenvolvimento do estudante, mas de toda a sociedade em que ele está inserido.

O grupo de trabalho responsável pela proposta curricular das Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Religioso não se pautou, por uma concepção tradicional de currículo que privilegia apenas defini-la a partir de critérios objetivos que atestam a sua existência, mas para além disso, procurou concebê-la como um produto histórico, ou seja, algo produzido pelos seus descritores em que, ao mesmo tempo, que a descrevem também a criam, procurando assim, conciliar aquilo que ela é com aquilo que ela deve ser, conforme esclarece Silva (2005, p. 14):

[...] Na perspectiva aqui adotada, que vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias [...] A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?).

Essa proposta curricular foi concebida a partir do contexto escolar local, levando-se em consideração os sujeitos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (discentes, docentes e demais membros da comunidade escolar), as práticas educacionais em voga, bem como todos os outros elementos que condicionaram a sua construção histórica até aquele momento, enfim reconhecendo que o currículo se perfaz como uma práxis, o que segundo Sacristán (2000, p. 21):

[...] Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Uma das questões centrais sobre a qual o currículo gravita consiste na resposta à pergunta pelo o que se deve ensinar, ou seja, o conhecimento a ser transmitido. Entretanto, a esta pergunta se encontra uma outra que está, imprescindivelmente, relacionada a ela e que deve, necessariamente, precedê-la que consiste em se perguntar por qual resultado se espera

alcançar com a oferta de determinado conhecimento, em conformidade com a explanação de Alves (2005, p. 15):

[...] a pergunta “o quê?” nunca está separada de outra importante pergunta: “O que eles ou elas deve ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?” [...] Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?” na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? [...]

Neste intento, ao elaborar as Diretrizes Curriculares, o grupo redator percebeu que o currículo não deveria limitar-se a exercer a função de um mecanismo de distribuição social do conhecimento, mas configurar-se como um elemento formador de subjetividades e de identidades, uma vez que ao mesmo era concedida a prerrogativa de esculpi-las, conforme explica Alves (2005, p. 15):

[...] Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim “curriculum”, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares procuraram formatar uma identidade para o Ensino Religioso, delineando-o como um instrumento voltado para a formação integral do discente, encarregando-o: pela extirpação de eventuais empecilhos, preconceitos e resistências ao desenvolvimento da religiosidade humana, despertando o discente para as mais relevantes aporias existenciais e religiosas; por proporcionar ao discente a possibilidade de fazer e vivenciar a sua opção religiosa e seu projeto de vida de forma consciente e aprofundada; pelo resgate dos valores humanos universais; pela promoção do respeito e reverência para com a diversidade humana expressa em seu pluralismo cultural e religioso; pela abordagem interdisciplinar do fenômeno religioso, levando à compreensão e valorização de suas diversas expressões religiosas; pela construção do diálogo religioso, balizado por um desembaraçado, profícuo e respeitoso questionamento mútuo; enfim, de contribuir significativamente na formação cidadã do discente. Tal identidade ficou expressamente esculpida no objetivo geral da disciplina:

3 OBJETIVO GERAL

O Ensino Religioso no município de Uberlândia-MG tem como objetivos:

- **Refletir** sobre o princípio da cidadania e do entendimento do outro;
- Compreender o papel e a importância do fenômeno religioso como parte inerente para complementação **do Ser Humano** diante:
 1. *Do Transcendentalismo*
 2. *No Relacionamento social;*
- *No Diálogo coletivo inter-religioso* e em seus desdobramentos para os diversos setores da comunidade (UBERLÂNDIA, 2011, p. 539).

E também em seus objetivos específicos:

Buscar integração dos alunos, através da socialização do conhecimento de mundo e experiências de vida que cada um traz ao longo da sua trajetória;
 Fazer uma reflexão de como estão as relações do educando nos aspectos pessoais, profissionais, sociais;
 Resgatar conceitos de transcendência e sagrado, compartilhando as práticas transcendentais de cada educando;
 Proporcionar aos discentes conhecerem as diversas formas de relacionar-se com o Transcendente, facilitando seu relacionamento para com a diversidade e alteridade;
 Trabalhar com os discentes a importância de se estabelecer uma convivência saudável baseada nos mais sublimes valores humanos: respeito; tolerância; honestidade; verdade; amor; fraternidade; paz; caridade; justiça; amizade; liberdade (com responsabilidade);
 Conscientizar discentes da necessidade de assumirem uma posição cidadã ativa em relação às questões sociais hodiernas;
 Despertar a consciência do discente para a existência e a presença das mais diversas dimensões relacionais humanas: eu, tu, isso e o Transcendente;
 Cultivar a dimensão relacional do discente, promovendo o seu auto-conhecimento e resgatando sua auto-estima;
 Promover o conhecimento e a discussão sobre as religiões em seus diversos aspectos, respeitando a liberdade religiosa e incentivando o diálogo inter-religioso;
 Desenvolver a disciplina de forma transdisciplinar, procurando abordar os mais diversos temas transversais;
 Desenvolver o espírito de valorização e respeito a si mesmo, bem como a toda pessoa humana;
 Fazer um acolhimento ao aluno, incentivando a retomada e prosseguimento à vida escolar;
 Conscientizar que como cidadãos, cada um pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento da sua comunidade, podendo modificar a sua realidade;
 Refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
 Possibilitar conhecimentos para uma vida saudável, baseado nos valores morais e éticos, para o desenvolvimento do ser humano (UBERLÂNDIA, 2011, p. 586-587)

As Diretrizes Curriculares também se incumbiram de delinear a identidade do docente de Ensino Religioso, apresentando-o como um professor pesquisador, comprometido com sua qualificação profissional, consciente de suas convicções ideológicas, pautado por um agir ético, criativo, dinâmico, mediador de conflitos, formador de consciências autônomas e críticas, fomentador do diálogo e promotor do respeito e da valorização da diversidade humana manifestada, particularmente, em seu pluralismo cultural e religioso. Em conformidade com o perfil docente traçado pelas Diretrizes:

7.1 PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO:

- 1- Valorizar-se enquanto profissional, não se impondo através do seu conhecimento e/ou crença.
- 2- Assumir postura de alteridade frente ao outro.
- 3- Ter um profundo respeito e agir ético pela diversidade cultural religiosa.
- 4- Possibilitar o conhecimento das tradições religiosas, visando o diálogo entre os alunos, professores, comunidade escolar e toda sociedade.
- 5- Promover a discussão sobre a importância da tolerância religiosa, pois isto possibilita melhor compreensão do ser humano e sua relação com o Sagrado.
- 6- Conscientizar seus alunos de que a meta última do fenômeno religioso é o amor, daí a importância de uma vivência norteada pelos princípios que embasam a ética humana.
- 7- Criar oportunidades para que os alunos possam realizar uma leitura crítica e consciente do fenômeno religioso.
- 8- Utilizar-se de metodologia que venha a garantir diálogo, respeito e dinamismo na sala de aula.
- 9- Participar de estudos e pesquisa científicas.
- 10- Dar ênfase ao diálogo inter-religioso, respeitando as diferentes opiniões (UBERLÂNDIA, 2011, p. 596).

Assim, o currículo não deve identificar-se apenas como uma composição de conhecimentos sistematizados e culturalmente selecionados, destinados à escolarização de seus destinatários, mas deve propiciar uma formação integral do discente, possibilitando ao mesmo constituir-se enquanto ser humano e cidadão, consoante ao que descreve Sacristán (2000, p. 18):

Quando se fala de currículo como seleção particular de cultura, vem em seguida à mente a imagem de uma relação de conteúdos intelectuais a serem aprendidos, pertencentes a diferentes âmbitos da ciência, das humanidades, das ciências, das humanidades, das ciências sociais, das artes, da tecnologia, etc. – esta é a primeira acepção e a mais elementar. Mas a função educadora e socializadora da escola não se esgota aí, embora se faça, através dela, e, por isso mesmo, nos níveis do ensino obrigatório, também o currículo estabelecido vai logicamente além das finalidades que se circunscrevem a esses âmbitos culturais, introduzindo nas orientações, nos objetivos, em seus conteúdos, nas atividades sugeridas, diretrizes e componentes que colaborem para definir um plano educativo que ajude na consecução de um projeto global

de educação para os alunos. Os currículos, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretendem refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem.

Os currículos são a expressão dos interesses, das convicções ideológicas, dos conteúdos, dos valores, dos objetivos, das concepções educacionais, das identidades e subjetividades elegidas pelas forças envolvidas no processo educativo em um determinado momento e contexto histórico, de acordo como o explicitado por Sacristán (2000, p. 17):

[...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Logo, pode-se deduzir que o currículo não é um projeto educacional neutro, mas reflete uma organização e uma prática educacional norteadas por uma filosofia curricular pautada por critérios gnosiológicos, metodológicos e axiológicos, priorizados pela opção de seus idealizadores, conforme reitera Sacristán (2000, p. 35):

[...] Por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. Este condicionamento cultural das formas de conceber o currículo tem uma importância determinante na concepção própria do que se entende por tal e nas formas de organizá-lo. É fonte de códigos curriculares que se traduzem em diretrizes para a prática e que acabam refletindo nela.

Percebe-se assim que, a elaboração do currículo envolve relações de poder entre os seus autores, uma vez que traçar as identidades que serão constituídas, fazer a seleção cultural dos conhecimentos a serem transmitidos e optar pelas práticas pedagógicas que serão adotadas no respectivo programa curricular caracteriza-se como exercício de poder, conforme elucida Alves (2005, p. 16):

[...] o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.

No processo de construção das Diretrizes Municipais do Ensino Religioso, os professores foram protagonistas no mesmo, uma vez que o próprio documento assim afirma:

“As Diretrizes Curriculares aqui apresentadas é o resultado do trabalho coletivo dos educadores que atuam na área do Ensino Religioso da rede municipal de ensino desde o ano de 1996.” (UBERLÂNDIA, 2011, p. 532).

O corpo docente da área coordenou a elaboração da proposta curricular, mas não atuou sozinho e isolado, pelo contrário, fez questão de envolver outros atores no mesmo, conforme se explicitou nas Diretrizes Curriculares ao determinar que em sua construção deveria-se:

[...] primar pela participação coletiva dos profissionais da escola e da comunidade de forma democrática e responsável. O professor de Ensino Religioso deve propor atividades de caráter investigativo e interativo, procurando envolver os professores de outras áreas do conhecimento. Assim os educadores devem organizar e indicar linhas e referências afinadas com os desejos, expectativas e necessidades do grupo, para promover um movimento pedagógico significativo, provocando mudanças positivas na realidade de vida de todos os envolvidos.

Na aprendizagem como em qualquer percurso, imprescindível se faz conhecer o ponto de partida e o destino a que se pretende chegar. Os professores especialistas em Ensino Religioso, no desenvolvimento de sua docência, procuraram partir dos conhecimentos que o discente trazia de seu bojo extraescolar, pois tinham a ciência de que os mesmos eram produtos culturais de seus contextos, cujos quais, moldavam suas respectivas concepções de mundo, conforme exemplificação de Busquets (1999, p. 43):

Devemos partir da idéia de que o grupo de alunos não está composto por seres absolutamente ignorantes, mas que geralmente eles têm noções anteriores a qualquer aprendizagem escolar, que elaboraram por sua própria conta, em contato com o ambiente físico e social que os rodeia. Estas noções, que na maioria das vezes não coincidem com as descritas nos livros, com frequência têm para o aluno ou a aluna o valor de certezas absolutas pois procedem de seu bom sendo e adquirem caráter de evidências.

Conscientes disso, os professores perceberam que a visão subjetiva do discente sobre o universo religioso antecedia e deveria preceder a concepção deste mesmo universo ofertado pelo Ensino Religioso, confirmando o pensamento de Freire (1989, p. 9): “[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. Essa necessidade de se considerar no processo de ensino-aprendizagem o pré-conhecimento dos discentes e a sua respectiva conjuntura ficou, expressamente, assinalada nas Diretrizes Curriculares quando definiu que, ao encaminhar os processos de aprendizagem, deveria-se levar:

[...] em conta os conhecimentos anteriores dos estudantes, os contextos socioculturais deles e da comunidade escolar onde se encontram inseridos a fim de possibilitar um entendimento gradual de diferentes aspectos do

fenômeno religioso, sem comparações, confrontos ou preconceitos de qualquer espécie.

Essa valiosa percepção propiciou ao corpo docente desenvolver uma prática pedagógica mais eficiente, por compreenderem que para oferecer novas concepções e conhecimentos aos discentes, primeiramente se faria necessário quebrar a sua resistência frente aos mesmos, demonstrando a inadequação e, conseqüentemente, a invalidade de alguns de seus velhos paradigmas, pelo fato de os induzirem a um estado de alienação (BUSQUETS, 1999).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem passou a ser concebido como o produto de um esforço pessoal, no qual o discente constrói o seu saber a partir de operações mentais que buscam organizar e sistematizar o conhecimento, por meio de um processo de interação entre o sujeito e o objeto cognoscível que, conseqüentemente, exigirá um esforço de equilíbrio em suas estruturas cognitivas (BUSQUETS, 1999).

Diante dessa concepção, os docentes de Ensino Religioso constataram que não se poderia ensinar aos discentes aprendizagens fundamentais como respeito e reverência para com a diversidade humana, por intermédio de uma metodologia tradicional de transmissão unilateral de conhecimento via aula expositiva e teórica, mas que se deveria ofertar ao discente a oportunidade de obtenção de tal aprendizagem por meio de sua vivência prática, materializada na convivência e no diálogo com a alteridade dentro do espaço escolar, como ressaltou Kronbauer (2009, p. 86-87):

Não se aprende sobre o respeito à diversidade cultura e religiosa apenas cognitivamente, estudando um texto, olhando um filme ou pesquisando o fenômeno religioso, mas vivenciando essa realidade, pelo menos como tentativa e exercício. Vivenciar a realidade não significa apenas assistir ao “desfile” das habilidades de diversas confissões religiosas, mas também e principalmente, exercitar o convívio como diferente que já existe na sala de aula.

Conviver, dialogar, e participar tornam-se, assim, verbos a serem conjugados no encaminhamento didático da aula de ER.

Essa prática de aprendizagem por meio da experiência exige que se conceba o movimento de busca pela verdade como um processo dialógico consensual em que as concepções individuais se embatem, perscrutando-se mutuamente, a fim de se comporem num conhecimento mais objetivo, completo, coletivo e verídico. Tal aprendizagem, além de proporcionar ao discente um conhecimento fundamentado, transmite-lhe também princípios éticos comuniais, conforme corrobora Palmer (1999, p. 134):

O consenso [...] Trata-se de um processo investigatório, no qual a verdade resultante do ouvir e do responder ao outro e à matéria irá provavelmente

transcender a opinião coletiva, e não cairá vítima dela. Com o consenso, a verdade individual afirma-se e corrige-se pelo compromisso comunal no qual vivemos e aprendemos. [...] Aprendendo dessa maneira, os alunos mais do que fatos. Incorporam uma forma de se relacionar obedientemente uns com os outros e com o mundo, praticam uma epistemologia comunal que irá formá-los em uma ética comunal.

Esse processo dialógico consensual de busca pela verdade exige, além do diálogo entre professores e alunos, o diálogo entre os últimos e o componente curricular em si, uma vez que se faz necessário questioná-lo e ouvir o que o mesmo tem a dizer, evitando, portanto, manipulá-lo e reduzi-lo às concepções subjetivas a seu respeito, possibilitando assim a emergência de sua fidedigna identidade, em conformidade com o que assevera Palmer (1999, p. 135-136):

[...] A prática da obediência à verdade exige não somente ouvir uns aos outros, mas também à matéria em questão. Precisamos encontrar maneiras de dar voz própria a ela, de forma que possa falar sobre a sua própria verdade e resistir à nossa tendência de reduzi-la aos nossos termos. Em parte, obviamente, isso acontece à medida que ouço as vozes dos outros na sala de aula, cujas percepções sobre a matéria diferem da minha. Porém, a própria matéria tem uma voz. Com o objetivo de praticar a obediência à verdade, precisamos nos esforçar para ouvir o que a matéria está dizendo sobre si mesma, além de nossas interpretações.

Um dos pontos centrais de qualquer proposta curricular consiste na seleção justificada dos conteúdos que deverão ser transmitidos por ele e que, portanto, contribuirão para a materialização dos seus correspondentes objetivos. O grupo de redatores responsáveis pela elaboração das Diretrizes Curriculares, por almejarem alcançar uma autêntica e significativa inovação na estrutura curricular do Ensino Religioso, não priorizaram exclusivamente a mudança de paradigmas metodológicos, mas sobretudo, privilegiaram a adoção de novos conhecimentos concatenados a um original projeto disciplinar, a exemplo do que relatou Palmer (1999, p. 62-63):

Atualmente há inúmeros experimentos pedagógicos e muitas propostas de meios de ensino e aprendizagem inovadores e atraentes, mas a maioria lida apenas com técnicas. Deixam a epistemologia subjacente sem avaliação e mudança; não estão bem fundamentados numa teoria alternativa a respeito da natureza do saber. Muitos desses experimentos falharam não apenas pelo fato de a instituição ser cautelosa com a mudança, mas porque tentaram mudar a forma de ensino sem alterar seu conteúdo. Não se desenvolve uma nova pedagogia simplesmente escolhendo um entre os muitos truques de ensino. Para encontrar novos meios de transmitir conhecimento, devemos descobrir, primeiro, um novo conhecimento. Para encontrar um meio melhor, devemos descobrir uma mensagem melhor.

O grupo de redatores responsáveis pela elaboração das Diretrizes Curriculares, ao se debruçarem sobre a tarefa de escolher os conhecimentos que deveriam ser transmitidos, distanciaram-se dos referenciais científicos adotados pela tradição escolar. Esse distanciamento se fez necessário, porque esta tradição, como herança cultural, considera como ciência e, conseqüentemente, como temas pertinentes ao seu estudo, apenas aquilo que se encontra em consonância com os referenciais da ciência clássica que se caracterizam como fruto de uma conjuntura histórico-cultural da Grécia Antiga, que apesar de suas incontestáveis contribuições para o desenvolvimento do conhecimento humano, não exaurem as prementes e complexas necessidades cognitivas dos tempos hodiernos, conforme explicita Busquets (1999, p. 35-36):

Se a cultura, e conseqüentemente o ensino, são produtos das idéias predominantes ao longo da história, e se estas idéias avançam, é natural que estes avanços também se reflitam no ensino. Não podemos esperar que os campos de pensamento que se iniciaram com a ciência clássica – de cuja vigência atual ninguém duvida – proporcionem conhecimentos sobre tudo aquilo que os homens e as mulheres do presente precisam saber, porque vivemos em uma sociedade que está clamando pela paz, pela igualdade de direitos e oportunidades entre homem e a mulher, pela preservação e melhora do meio ambiente, por uma vida mais saudável, pelo desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que permita melhorar as relações interpessoais; uma sociedade que necessita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de respeitar a opinião dos demais e de defender os seus direitos, ao mesmo tempo. Estas questões não são contempladas na problemática da ciência clássica.

Assim, se fez necessário que a proposta curricular do Ensino Religioso se adequasse a essas novas demandas contextuais, adotando uma concepção científica mais ampla, sob o risco de, se assim não o fizesse, ofertar ao discente uma formação deficiente, fútil e descontextualizada, conforme ressalta Busquets (1999, p. 23):

O ensino não pode ficar alheio a essa nova forma de conceber a ciência – e o mundo – que já está predominando nos dias de hoje. As mudanças a serem feitas na escola devem seguir o mesmo sentido desta nova idéia de ciência, ou ela correrá o risco de preparar os estudantes para um futuro inexistente, proporcionando-lhes uma formação intelectual que não está de acordo com as necessidades da sociedade na qual terão de viver.

Os educadores responsáveis pela produção das orientações curriculares compreendiam que a função das mesmas não se restringia à mera transmissão do arcabouço científico e cultural, mas tão importante quanto, despertar no discente o olhar e o interesse pelas problemáticas de seu tempo, encorajando-o a romper com práticas e concepções anacrônicas e,

consequentemente, a engendrar novas habilidades e referenciais cognitivos, como menciona Busquets (1999, p. 31):

[...] Um dos resultados mais apaixonantes da profissão de educador é que, junto com novos conhecimentos, provoca-se nos alunos a aparição de novas formas de pensar e de atuar que geram novos recursos intelectuais. O ensino não se encarrega apenas de transmitir nossa ciência e nossa cultura, mas também seus aspectos subjacentes, ou seja, uma maneira particular de pensar e de considerar uma problemática específica. [...]

Nesse intento, ao se desvencilhar de uma concepção curricular academicista, as Diretrizes Curriculares objetivaram preencher as lacunas formativas, procurando disponibilizar ao discente um conhecimento inter-relacionado com a sua realidade cotidiana e, portanto, significativo, capaz de lhe proporcionar uma evolução em todas as suas dimensões humanas.

Objetivando tal fim, o programa curricular apresenta o fenômeno religioso não somente sob o seu aspecto transcendente, mas também ressalta a sua dimensão imanente, uma vez que a vivência da religiosidade humana não se encontra desvinculada da vida concreta das pessoas, mas ao contrário, está intrinsecamente relacionada às demais vertentes da existência humana, influenciando-as e sendo por elas influenciada. Logo o aspecto religioso não deve ser contemplado como um componente extrínseco, mas considerado como um dos elementos constituintes da multifacetada cultura humana, conforme se verifica nas Diretrizes:

É importante que o fenômeno religioso como elemento inerente a todas as culturas tem como pressuposto não só o transcendente, mas também a experiência do cotidiano que está a vida em suas relações com o mundo, com a natureza, com a sociedade e consigo mesma. A religiosidade perpassa a vida concreta das pessoas e das culturas, influenciando suas relações, concepções, valores, conceitos, atitudes, pensamentos e emoções. Muitas vezes, no entanto é acentuado o seu aspecto transcendente.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso em muitos momentos colocam este acento na transcendência, mas esquecendo que valores como transcendência e imanência – fazem parte da visão dualista do mundo ocidental, inexistente em outras culturas, desta forma, precisa-se superar uma visão que acentua a transcendência do fenômeno religioso, para assumir uma postura em que a religiosidade se efetiva na construção da realidade vivencial, na vida concreta.

Ao analisar o programa curricular municipal percebe-se que o mesmo está centrado no fenômeno religioso, no ser humano e em sua dimensão relacional: eu comigo mesmo; eu com o outro; eu com o mundo (isso) e o eu com o Totalmente Outro (o Transcendente).

O fato de se englobar a pessoa do discente e as suas respectivas relações como conteúdo curricular, justifica-se pela compreensão de que a pessoa humana se caracteriza como a origem

e o destino do processo educacional e que, portanto, todos os objetivos vislumbrados pelo componente curricular só poderão ser alcançados a partir de sua necessária e adequada abordagem, conforme enfatizou Kronbauer (2009, p. 87):

A afirmação de que a situação de ensino, para proporcionar aprendizagem, deve estar focada na pessoa do aprendiz e não apenas no conteúdo, se ressignifica. Pensar no conteúdo do ER quer dizer perceber que a maior fonte do conhecimento está a nossa frente, na sala de aula: a pessoa do aprendiz! A centralidade na pessoa e suas relações é didaticamente coerente com o ER, pois os princípios epistemológicos de respeito à diversidade, de articulação entre identidade e diferença, de convivência respeitosa e alteridade e de desenvolvimento da tolerância e resolução de conflitos se concretizam nessa centralidade

A proposta curricular compreende o ser humano como um ser essencialmente relacional, ou seja, que se compõe a partir de seu nó de relações, que se responsabilizam por lhe conferir a sua real existência, não sendo possível, portanto, concebê-lo como algo em si, mas, sobretudo, como uma presença dialógica, conforme Buber (2006, p. 31): “[...] O Eu não é, repetimos, uma realidade em si, mas relacional. Não se pode falar em Eu sem mundo, sem Isso ou sem o Tu. [...]”.

Um dos maiores empecilhos educacionais da contemporaneidade consiste na concepção objetivista que, ao transformar tudo e todos em meros objetos, impede que o processo educacional seja compreendido como um transcurso dialógico (interativo) entre conhecedor e conhecido, impossibilitando assim a existência da subjetividade, como afirma Palmer (1999, p. 68):

Se acreditássemos no saber como um processo no qual o subjetivo e o objetivo interagem (como dizem algumas epistemologias), criaríamos um tipo diferente de educação. Alunos e matérias se encontrariam de maneira a permitir nossas paixões serem moderadas pelos fatos e os fatos serem aquecidos e adequados à habitação humana pelas paixões. Neste tipo de educação, não apenas conheceríamos o mundo. Nós próprios, nossos segredos interiores, nos tornaríamos conhecidos; [...]

Diante deste desafio, as Diretrizes Curriculares, referenciando-se na essência relacional humana, constatou que a tarefa docente não consistia em apresentar ao discente uma gama de conhecimentos sistematizados, mas proporcionar a construção do saber a partir da ação dialógica inerente do discente. Nesse sentido, a construção do conhecimento deve ocorrer em um espaço hospitaleiro, ou seja, deve constituir-se como o produto de uma ação dialógica do discente que, ao reconhecer a sua ignorância, permite-se vivenciar a dolorosa experiência da aprendizagem que consiste na averiguação crítica e mútua das concepções dos dialogantes, a

fim de diagnosticar a sua respectiva veracidade, de acordo com o diagnosticado por Palmer (1999, p. 110):

[...] O espaço de aprendizagem precisa ser hospitaleiro não de forma a tornar indolor a aprendizagem, mas a possibilitar as coisas dolorosas, sem as quais ela não ocorreria – coisas como expor a ignorância, testar hipóteses, desafiar informações falsas ou parciais e criticar idéias mutuamente. [...]

Nesta visão, as respostas legitimadas pelas autoridades intelectuais, compreendidas como mero conhecimento a ser absorvido, dá espaço aos questionamentos que após serem elocubrados pelos discentes, permite-os formular autênticas respostas, fruto do discernimento pessoal e coletivo. À vista disso, depreende-se que a busca pela verdade passa, necessariamente, pelo conhecedor e por seus relacionamentos pessoais, ou seja, o autoconhecimento e o conhecimento do outro impescinde da interlocução com o último, em concordância com Palmer (1999, p. 84): “[...] Precisamos aprender e viver em relação com a realidade dialogante do universo, em comunidade não apenas com outras pessoas, mas com todas as formas não-humanas de vida presentes no universo[...]”.

Ao propor como um dos seus eixos estruturantes a relação do eu consigo mesmo, ou seja, a necessidade do autoconhecimento, as Diretrizes não a introduziram como um movimento egocêntrico de ensimesmamento, mas como ação que objetiva, justamente, inibi-lo devendo desembocar na conscientização de sua relação e de seu pertencimento a um universo maior (ao todo). O discente é convidado a compreender a sua constituição humana que se caracteriza por uma dualidade coexistente e que, por este ponto, o iguala a toda criatura humana: a porção *sapiens* que lhe possibilita pensar e agir de forma benéfica e a porção *demens* que o suscita à propagação de noções e ações malévolas, conforme descreve Boff (2005, p. 61-62):

Impõe-se mais e mais na consciência coletiva a unidade da espécie humana, *sapines* e *demens*. Por maiores que sejam as diferenças culturais, vigora uma unidade genética básica, temos a mesma constituição anatômica, os mesmos mecanismos psicológicos, os mesmos impulsos espirituais, os mesmos desejos arquetípicos. Embora mudem os códigos de expressão, todos somos portadores de emoção, de inteligência, de liberdade, de criatividade, de cuidado, de compaixão, de amorosidade, de capacidade lúdica e humorística, de musicalidade, de expressão artística e de experiência espiritual. Ao mesmo tempo se manifesta também nossa capacidade de mesquinharia, de exclusão do outro, de violência contra a natureza, de destruição, de vingança e de morte. Somos a unidade complexa desses contrários.

Empreendendo-se este autoconhecimento, espera-se que o discente possa descobrir possíveis respostas para os seus mais íntimos questionamentos existenciais e, consciente de suas dimensões, desenvolver estratégias que lhe possibilitem conviver e dominar os seus

aspectos nefastos e promover os seus atributos virtuosos. Alcançando como resultado uma personalidade humanizada e ética (responsável pelos seus atos), detentora de um projeto existencial significado e significativo, conforme delimitou as Diretrizes:

Eu comigo mesmo;

Este eixo trata da relação do discente consigo mesmo. Responde à necessidade de amadurecimento afetivo e formação positiva da personalidade. Promoverá a busca constante de respostas às questões, não simplesmente especulativas, mas essencialmente existenciais do ser humano, tais como: “Quem sou eu?”; “De onde vim?”; “Para onde vou?”.

Neste eixo, o discente precisa acolher a própria vida. Procurar conhecer-se, aceitar-se, assumir-se, como também procurar desenvolver suas aptidões e qualidades, seus sentimentos e interesses em relação aos outros. As conquistas serão percebidas com a autoaceitação, humanização, busca de sentido da vida e opções por valores humanos (UBERLÂNDIA, 2011, p. 587-588).

O programa curricular municipal do Ensino Religioso apresenta a relação do eu com o outro como um dos seus eixos estruturantes, nele ela pretende demonstrar que a existência do eu está intrinsicamente relacionada a sua relação com outro. O discente é convidado a reconhecer a beleza e a riqueza da diversidade, levando-o a uma convivência social pautada pela proximidade, fraternidade, respeito e reverência para com o outro, conforme especificou as Diretrizes:

Eu com o outro;

Corresponde ao eixo social, da descoberta do outro como alteridade e da sociedade como o lugar da convivência por excelência. A aula oferecerá um espaço para o discente ir descobrindo, de modo concreto e existencial, a necessidade de realizar-se como pessoa na relação com a alteridade. Esta relação exercita a crítica e a autocrítica como meio de superação das questões existenciais, além de possibilitar um crescimento pessoal e social. Enfim, tratam da convivência social como relações de justiça e solidariedade, pautadas pela igualdade de direitos e deveres.

Este processo de amadurecimento leva o discente a uma progressiva abertura para as relações interpessoais, reconhecendo nos outros, valores, diversidades e limites. Nesse sentido, este eixo pretende conduzir o discente à experiência de um relacionamento mais consciente com a família, com os colegas e com a sociedade (UBERLÂNDIA, 2011, p. 588).

Para desenvolver efetivamente este eixo, os docentes de Ensino Religioso se deparam com uma complexa realidade que precisa ser, urgentemente, transformada: a indisposição que a cultura ocidental apresenta diante da convivência com a alteridade, por concebê-la como inferior, contraditória, nefasta, anormal, incômoda e, por isso, condenando-a à submissão, à invisibilidade, à escravização, à exclusão, enfim, à extinção, em conformidade com Boff (2005, p. 142):

[...] A cultura da identidade ocidental sempre teve imensas dificuldades em se envolver benevolmente com o outro. A estratégia seguiu mais ou menos este percurso: ou o incorporou de forma subalterna, negando-lhe assim sua identidade, ou o escravizou ou o excluiu jogando-o à margem ou simplesmente o destruiu.

Esse modo particular de se enxergar a alteridade se apresenta como uma herança histórico-cultural da filosofia pré-socrática que apregoava que toda a pluralidade existente tinha, necessariamente, como causa uma unidade originária. Contribuiu também para a perpetuação deste pensamento, a tradição judaico-cristã ao identificar a sua divindade com aquela unidade originária grega, inaugurando a ideia monoteísta, conforme esclarece Kronbauer (2009, p. 31-32):

Desde os filósofos pré-socráticos que o ser humano tenta demonstrar que, embora haja pluralidade, esta deve ter surgido de um único elemento. Logo cedo aprendemos que tudo deve convergir para uma única essência ou uma única divindade. A tradição judaico-cristã deu grande contribuição para essa forma de pensamento ao defender a ideia do monoteísmo. Por muito tempo, combateu e eliminou de seu meio qualquer possibilidade de convivência com outras divindades.

[...] Segundo essa visão, a pluralidade tem que convergir para um único elemento. [...] Essa maneira de enxergar o mundo também acabou influenciando nossa maneira de entender a diversidade ou pluralidade. Temos dificuldade de conviver e entender o múltiplo. Sempre queremos que o múltiplo se transforme em uma única coisa. A pluralidade, desde há muito tempo, não foi vista como argumento válido para explicar a realidade.

A filosofia clássica grega pautada pela ontologia, elegeu o ser como fundamento e significação do mundo. Parmênides enunciou o início da ontologia ao afirmar que “o ser é e o não ser não é”. Sócrates ao afirmar que todo o conhecimento estava centrado no eu, em que o ato de conhecer se restringe a um autoconhecimento, submete tudo e todos à identificação racional do eu, transformando o outro em mesmo, arrebatando-lhe a sua alteridade, conforme aponta Levinas (2019, p. 31):

[...] No que concerne as coisas, a tarefa da ontologia consiste em captar o indivíduo (que é o único a existir) não na sua individualidade, mas na sua generalidade (a única de que há ciência). A relação com o Outro só aí se cumpre através de um terceiro, que encontro em mim. O ideal da verdade socrática assenta, portanto, na suficiência essencial do Mesmo, na sua identificação de ipseidade, no seu egoísmo. A filosofia é uma egologia.

A filosofia ontológica converteu o ser em um referencial totalizante, estabelecendo-o como único significador de toda a realidade. A partir desta concepção, plasmou-se um conceito

de humanidade universal, apresentando o homem helênico e sua respectiva cultura como um protótipo ideal, lançando a alteridade à indigência, conforme afirma Dussel (1977, p. 11):

[...] O pensamento que se refugia no centro termina por ser pensado como a única realidade. Fora de suas fronteiras está o não-ser, o nada, a barbárie, o sem sentido. O ser é o próprio fundamento do sistema ou a totalidade de sentido da cultura e do mundo do homem do centro.

A ontologia transformou-se em uma ideologia da opressão, pois ao permitir a apropriação do outro pela racionalidade do eu, suprimindo-lhe a sua alteridade, possibilitou ao “eu penso” transformar-se em: eu conquisto, eu possuo, eu exploro, eu domino. Como pode-se confirmar em Levinas (2019, p. 33):

[...] A tematização e a conceptualização, aliás inseparáveis, não são paz com o Outro, mas supressão ou posse do Outro. A posse afirma de facto o Outro, mas no seio de uma negação de sua independência. “Eu penso” redundando em “eu posso” - numa apropriação daquilo que é, numa exploração da realidade. A ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder. [...] A posse é a forma por excelência sob a qual o Outro se torna o Mesmo, tornando-se meu. [...]

A ontologia delegou ao eu o poder de falar pelo outro e de representá-lo, de construir a sua identidade (a sua imagem), enfim, de estereotipá-lo, modelando-o conforme a sua própria conveniência, alienando a alteridade do outro ao seu possuidor, como expõe Skliar (2003, p. 111): “[...] uma imagem do outro que lhe é conveniente, que está feita à sua medida, enquanto está ao seu alcance representacional, que resulta um simulacro do outro e uma corporificação de sua mesmidade, a repetição do mesmo [...]”

A estereotipização constituiu-se como um processo de degradação da alteridade, conceituando-a como sinônimo de caos, de inferioridade, de ameaça, enfim, de algo a ser dominado e normalizado. Esse processo levou à construção de um paradigma civilizacional totalizante e intolerante baseado na condição de: ser ou não ser, incluídos e excluídos, centro e periferia. Como pode-se corroborar em Skliar (2003, p. 99):

[...] a mesmidade ocupando o centro, correndo por suas fronteiras cada vez mais para fora e concentrando tudo e todos na periferia, nas bordas, naquilo que se supõe ser marginal, ser excluído, ser expulso. E a periferia, as bordas, o marginal, o excluído cuja única razão de sua existência deveria ser esforçar-se para entrar, para estar incluído, para estar no centro, para ocupá-lo e assim ser, finalmente, como os demais.

Esse paradigma civilizacional manifestou-se historicamente em diversas correntes ideológicas: no positivismo de Comte; nas teorias raciais e no darwinismo social; nas concepções misóginas, machistas e sexistas; no antissemitismo e em outras aversões religiosas;

na homofobia. Materializou-se também: nas práticas coloniais e nos conflitos religiosos e étnicos. Por fim, potencializou-se na modernidade, pelo fato de a mesma caracterizar-se por sua aversão à ambiguidade e pela crença da sociedade moderna em gozar de um estágio evolutivo superior que a responsabiliza por elevar os demais povos a essa inexorável condição, conforme explana Skliar (2003, p. 132):

[...] a essência da vida moderna constitui um esforço para exterminar a ambivalência, isto é, uma intenção voraz por definir com a máxima precisão e para eliminar toda ambiguidade. E é justamente por essa razão que a intolerância acaba sendo uma inclinação natural da modernidade, pois a construção da ordem estabelece limites para a incorporação e para a admissão de qualquer entidade, de qualquer sujeito, de qualquer alteridade, de qualquer outro. Permanece sempre a vontade de acabar com a ambiguidade e, portanto, de manter a intolerância, inclusive quando ela se esconde sob a máscara da tolerância. [...]

E, mais recentemente, este paradigma civilizacional foi apropriado pela classe burguesa que o converteu na ideologia que fundamenta e justifica as práticas capitalistas, transformando o outro em um inimigo a ser combatido e derrotado, ou seja, o homem concebido como lobo (predador) do próprio homem, como enfatizou Dussel (1977, p. 15):

Homo homini lupus é a definição real, isto é, política, do ego cogito e da filosofia europeia moderna e contemporânea. É a expressão ontológica da ideologia da classe burguesa, triunfante da revolução inglesa, e que dominará o mundo do modo de produção capitalista. A filosofia se converte novamente no centro da hegemonia ideológica da classe dominante.

Neste contexto, em que as relações e os valores humanos foram sobrepostos pelas relações econômicas, o outro, a partir da lógica capitalista do consumo, foi objetificado como mão de obra consumidora, como algo a ser definido pelo seu consumo. Essa quebra das relações humanas levou a um individualismo, em que o eu se tornou o único referencial possível, impossibilitando a existência do outro e, consequentemente, a experiência de uma vida comunitária, conforme analisou Palmer (1999, p. 89):

[...] Se minhas percepções particulares são a medida da verdade, se minha verdade não pode ser desafiada ou ampliada pelas percepções de outrem, eu simplesmente descobri mais uma maneira de materializar e manter o outro à distância, de evitar novamente o desafio da transformação pessoal. Essa visão isola o eu, cria um número de mundos igual ao de conhecedores, destrói a possibilidade de comunidade e, finalmente, transforma o outro em um objeto que não conta muito. [...]

O currículo do Ensino Religioso, diante desta visão negativa do outro, pretende ressignificar o conceito de alteridade. Ao evidenciar a incontestável presença da diversidade

em todo o universo, inclusive nos seres humanos, procura demonstrar que a normalidade não se perfaz na igualdade, mas sim na diferença que deve ser reconhecida e valorizada por sua beleza e riqueza.

Neste intento, se faz necessário que se admita que a imagem ontológica do outro não condiz com a realidade do mesmo, e que, portanto, não se deve concebê-lo como uma coisa sobre a qual se exerce um domínio e controle ilimitado, como ressalta Skliar (2003, p. 61):

[...] Não se trata de um outro *ontologizado*, como o é o outro da filosofia grega, isto é, um outro que é um ser imutável, eterno; nem se trata do outro da filosofia moderna, sobretudo a partir de Descartes, isto é, do outro como alguém racionalizado, como um ente da razão; e também não é o outro da subjetividade moderna europeia: o outro coisificado, fixo e inerte.

Pelo contrário, deve-se encará-lo como uma personalidade viva com a qual se necessita dialogar. Alguém de quem se é inescusável aproximar-se. Aproximação esta que precisa se fundamentar no reconhecimento mútuo das alteridades envolvidas. Pautar-se em uma compreensão que permita uma concepção de si e do outro a partir de um conhecimento mútuo, fruto de um diálogo entre alteridades, em consonância com o exposto por Boff (2006, p. 28):

Compreender implica, inevitavelmente, fazer uma representação e uma concepção do outro, processo que tem a ver com conceber. Por sua vez, o conceber envolve sempre os dois, que trocam entre si e interpenetram suas vidas. Desta concepção nasce algo novo, fruto dos dois. A palavra francesa para conhecer, *con-naître*, traduz esse fenômeno da mútua colaboração: conhecer equivale a nascer junto.

Esse ato de nascimento conjunto exige que se desfça das concepções equivocadas do outro construídas, historicamente, pelo ontologismo e solidificadas nos pré-conceitos que, por sua vez, impedem que o outro, despido dessa roupagem desfigurada, se apresente enquanto alteridade e que possa, conseqüentemente, ser reconhecido e acolhido como tal, como esclarece Boff (2006, p. 28):

Não se nasce junto, entretanto, se prevalecerem os pré-conceitos e os enquadramentos em algum esquema cultural. Eles representam concepções cristalizadas que impedem fazer uma concepção nova que nasce do encontro dos dois. Os pré-conceitos são obstáculos e barreiras ao verdadeiro conhecimento, nem sempre fácil de serem superados. [...]

Para se conhecer a alteridade, se faz necessário que se reestabeleça a espacialidade do outro em detrimento do espaço da mesmidade que lhe foi forjado. Reestabelecer a espacialidade do outro consiste em constatar que a sua identidade não pode ser apreendida em um espaço de

tempo definido, uma vez que a sua existência se dá no transcurso, em um processo construtivo contínuo, na temporalidade do “estar sendo”, conforme defende Skliar (2003, p. 47):

A única alternativa possível para que a alteridade não fique aprisionada entre a condição e o estado do ser ou não ser – o do ser em parte – parece ser a de uma temporalidade que poderíamos denominar como a do *estar sendo* [...].

Um *estar sendo* como processo e não como um estado identitário essencializado significa que as identidades não podem ser temporalmente alcançadas capturadas e domesticadas, [...]

Nenhum saber já dado sobre o outro pode entender o estar sendo. O estar sendo é um acontecimento da alteridade que retira de nossas bocas as palavras habituais, as frases precisas, a gramaticalidade correta. Inibe-nos, como mesmidade, de dizer o que é ou o que não é o outro, o que é ou o que não é a sua identidade. E fecha as portas de nossos laboratórios, observatórios e reservatórios.

Nesse sentido, o outro se apresenta como inominável, indeterminável, inapreendível, inclassificável e inobjetivável, conforme definiu Skliar (2003, p. 55):

Os inomináveis são os que não são nem isto e nem aquilo. Aquilo que não se presta ao jogo da oposição nem de sua lógica. Aquilo que deixa a ordem sem efeito, que a desordena. Os inomináveis fragilizam todo conhecimento, toda determinação, São, por isso mesmo, a indeterminação, o adiamento do conhecimento, o deixar para depois – e sempre para depois – toda classificação, toda definição, toda catalogação. E, ao chegar esse depois, deixar outra vez de lado a certeza de todo nome para continuar órfãos e órfãs do malefício da ordem.

Esse inominável, surpreendentemente, se coloca como fundamento e possibilidade da existência do eu que, por se constituir como um ser essencialmente relacional, constrói-se em uma relação dialógica com o outro, retirando-o de sua mísera condição solipsista de mesmidade, como asseverou Skliar (2003, p. 29):

Porque sem o outro não seríamos nada (e não confundir esta frase com aquela outra que se pronuncia habitualmente nos enterros); porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido. Porque se outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica [...]

A fim de se garantir a autêntica existência do outro, o docente de Ensino Religioso o deve anunciar como alguém que não se define a partir da semelhança ou da oposição em relação à identidade do eu, mas que goza de uma existência autoconceituada, anterior e independente da mesma, como o descreveu Levinas (2019, p. 25):

[...] O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade

feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo.

Nesta perspectiva, o outro se caracteriza como uma realidade sagrada e livre, ou seja, autônoma, exterior e, portanto, avessa às determinações e condicionamentos, por exercer o seu livre-arbítrio. Alguém que se manifesta ao eu na exterioridade (erupção) de um rosto que o provoca, o interpela e o significa. Alguém que se revela em seu rosto como pessoa, dotada de uma identidade própria e de uma incontestável dignidade, conforme enunciou Dussel (1977, p. 50-51):

O outro é exterioridade de toda totalidade porque é livre. Liberdade aqui não é somente uma certa possibilidade de escolher entre diversas mediações que dependem do projeto cotidiano. Liberdade agora é a incondicionalidade do outro com relação ao mundo no qual sempre sou centro. O outro como outro, isto é, como centro de seu próprio mundo (embora seja um dominado ou oprimido), pode dizer o impossível, o inesperado, o inédito em meu mundo, no sistema. Todo homem, cada homem, enquanto é livre, e enquanto é parte ou ente de um sistema é funcional, profissional ou membro de uma certa estrutura, mas não é outro. É se outro na medida em que se é exterior à totalidade, e neste sentido se é rosto (pessoa) humano interpelante. Sem exterioridade não há liberdade nem pessoa. Somente na incondicionalidade da conduta do outro descobre-se o fato da liberdade, do livre arbítrio. Robinson Crusoe, se tivesse nascido só, não teria sido livre mas espontâneo; além disso, não teria sido homem, porque o homem só se reconhece e se constitui como homem na proximidade, jamais na pura distância solipsista. Seria neste caso um animal cuja racionalidade seria puramente potencial. Não teria mundo porque simplesmente ninguém teria dado o sentido aos entes.

Para além da afirmação da existência do outro, pela defesa de sua efetiva alteridade, o docente de Ensino Religioso o apresenta como espaço de epifania do Transcendente (Infinito, Totalmente Outro) e de interlocução com o mesmo. Dessa forma, o Deus transcendente e invisível se revela e se comunica no rosto do outro, na forma de uma interpelação ética que torna o seu interlocutor responsável pela existência do rosto comunicante, ou seja, o obriga a responder ao seu apelo, suprindo-lhe benevolmente as suas necessidades, conforme explanou Levinas (2019, p. 210-211):

[...] Ouvir a sua miséria que clama justiça não consiste em representar-se uma imagem, mas colocar-se como responsável, ao mesmo tempo como mais e como menos do que o ser que se apresenta no rosto. Menos, porque o rosto me chama às minhas obrigações e me julga. O ser que nele se apresenta vem de uma dimensão de altura, dimensão de transcendência onde pode apresentar-

se como estrangeiro, sem se opor a mim, como obstáculo ou inimigo. Mais, porque a minha posição de eu consiste em poder responder à miséria essencial de outrem, em encontrar recursos. Outrem que me domina na sua transcendência é também o estrangeiro, a viúva e o órfão, em relação aos quais tenho obrigações.

Essa concepção do outro como espaço de revelação e de interlocução com o Totalmente Outro, em uma linguagem cristã, como imagem e semelhança Dele, desperta no eu, aquilo que Levinas (2019) vai denominar de “desejo metafísico” que consiste na busca incessante do eu pelo Infinito, por meio da aproximação e do diálogo face a face com o outro.

O apelo moral, de origem e autoridade transcendente, esculpido no rosto do outro impõe ao eu uma responsabilidade indeclinável, inalienável, ilimitada e infinita perante o mesmo, conduzindo o eu a um processo “santificador” de esvaziamento e de abdicação de si mesmo em prol do outro, significando, portanto, a sua existência como um serviço bondoso e amoroso de cuidado para com a vida do outro, em unissonância com Levinas (2019, p. 243):

[...] O juízo incide sobre mim na medida em que me intima a responder. A verdade faz-se na resposta à intimação. A intimação exalta a singularidade precisamente porque se dirige a uma responsabilidade infinita. *O infinito da responsabilidade não traduz a sua imensidade atual, mas um aumento da responsabilidade, à medida que ela se assume*; os deveres alargam-se à medida que se cumprem. Quanto melhor cumpro o meu dever, tanto menos direitos tenho; quanto mais justo sou, mais culpado sou. O eu que na fruição vimos surgir como ser separado tendo à parte, em si, o centro em volta do qual gravita a sua existência – confirma-se na sua singularidade esvaziando-se dessa gravitação, que não cessa de se esvaziar e que se confirma precisamente no incessante esforço de se esvaziar. Chama-se a isso bondade.

Tal responsabilidade pelo outro transforma-se no elemento humanizador e identitário do eu. Um eu libertado das amarras do egocentrismo e consumido pelo vínculo indissolúvel de um amor desinteressado pelo outro, que se inicia no diálogo face a face e que se desemboca na diaconia ao outro, como explana Levinas (1982, p. 84):

Sou eu que suporto outrem, que dele sou responsável. Vê-se assim que no sujeito humano, contemporâneo de uma sujeição total, se manifesta a minha primo-genitura. A minha responsabilidade não cessa, ninguém pode substituir-me. De facto, trata-se de afirmar a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade, isto é, a partir da posição ou da deposição do eu soberano na consciência de si, deposição que é precisamente a sua responsabilidade por outrem. A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que, humanamente, não posso recusar. Este encargo é uma suprema dignidade do único. Eu não intercambiável, sou eu apenas na medida em que sou responsável. Posso substituir a todos, mas ninguém pode substituir-me. Tal é a identidade inalienável de sujeito. [...]

Essa incumbência estabelece, conseqüentemente, uma relação ética assimétrica entre o eu e o outro, pois, deposita sobre o primeiro uma responsabilidade incondicional pelo segundo, ou seja, dispensa toda e qualquer pretensão de reciprocidade da parte do eu que, por sua vez, torna-se responsável, não só pelo outro, mas inclusive, pelas suas respectivas responsabilidades, conforme descreveu Levinas (1982, p. 82):

[...] Um dos temas fundamentais, de que ainda não falamos, de *Totalidade e Infinito*, é que a relação intersubjetiva é uma relação não-simétrica. Neste sentido, sou responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida. A recíproca é assunto dele. Precisamente na medida em que entre outrem e eu a relação não é recíproca é que eu sou sujeição a outrem; e sou “sujeito” essencialmente neste sentido. Sou eu que suporto tudo. Conhece a frase de Dostoiévsky: “Somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais do que os outros.”(11) Não devido a esta ou àquela culpabilidade efetivamente minha, por causa de faltas que tivesse cometido; mas porque sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os outros e por tudo o que é dos outros, mesmo pela sua responsabilidade. O eu tem sempre uma responsabilidade a mais do que todos os outros.

A reintegração da alteridade e a imprescindível constituição de uma relação de proximidade para com a mesma exige que se abdique da concepção de mesmidade que aliena e impossibilita a existência do outro, seja normalizando-o ou exterminando-o, como dissertou Skiliar (2003, p. 102): “(R)estabelecer a espacialidade do outro [...] Significa, também não se acostumar com a nostalgia da mesmidade, não se deixar arrastar pela agonia do *já não ser*, nem arrastar o outro nessa agonia tão torpe quanto impiedosa.”

Essa restauração da alteridade requer que se desvencilhe do fetichismo ontológico que busca uma unidade incondicional e que se reconheça a factual e incontestável diversidade presente no universo e na constituição humana, como apresentou Boff (2006, p. 83):

Há um dado inegável: no universo, no sistema-vida e nas pessoas individuais vigoram sempre diferenças. Ninguém é igual ao outro. Todos têm uma marca que diferencia. Por isso existem os multiversos, segundo a teoria das cordas e supercordas, os universos paralelos. Mesmo dentro do mesmo universo existem as diferentes galáxias, diferentes estrelas e diferentes planetas, formados por diferentes elementos físico-químicos (cerca de cem). Por isso existem milhões de formas de vida. O mesmo e mais profundamente vale para o nível humano. Aqui as diferenças mostram a riqueza da única e mesma humanidade.

Para que se reconheça a presença da diversidade se faz necessário que se enxergue-a e que se escute o que ela tem a dizer, que se permita que a sua irrupção quebre os grilhões do

sistema que a acorrenta e que a condena ao exílio, questionando os seus respectivos fundamentos. Tal ação somente se fará possível com a formação e a posse de uma consciência ética, consoante ao evidenciado por Dussel (1977, p. 65):

Chamamos consciência ética a capacidade que se tem de escutar a voz do outro, palavra transontológica que irrompe de além do sistema vigente. É possível que o justo protesto do outro ponha em questão os princípios morais do sistema. Somente quem tem consciência ética pode aceitar o questionamento a partir do critério absoluto: o outro como outro na justiça.

Diante dessa necessidade, as Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso objetivando a construção da consciência ética dos discentes propõe aos docentes estratégias que favoreçam a efetiva escuta do outro: primeiramente, aponta para a indispensável revelação, desconstrução e negação da concepção ontológica do outro que impera na cultura ocidental; posteriormente, exorta para a instituição de uma relação de proximidade para com o outro, pautada pelo respeito, pela reverência e pela humildade em colocar-se face a face diante do outro, permitindo-se enriquecer-se em um diálogo franco e aberto. Conforme apregoa Dussel (1977, p. 65):

2.6.2.3 As condições de possibilidade para poder ouvir a voz do outro são muito claras, e as iremos descrevendo ao longo desta parte (2.6). Em primeiro lugar, para poder ouvir a voz do outro, é necessário que sejamos ateus do sistema ou descobrir seu fetichismo (3.4.3). Em segundo lugar, é necessário respeitar o outro como outro. O respeito é a posição de metafísica passividade com a qual se presta culto à exterioridade do outro: deixa-se que este seja aquilo que é como distinto. O respeito é a atitude metafísica como ponto de partida de toda atividade na justiça. Mas não é o respeito à lei (que é universal e abstrata), nem pelo sistema ou seu projeto. É respeito por alguém, pela liberdade do outro. O outro é o único realmente sagrado e digno de respeito sem limite. O respeito é silêncio, mas não silêncio daquele que nada tem a dizer, e sim daquele que tem que escutar tudo, porque nada sabe do outro como outro.

Nesse sentido, os docentes de Ensino Religioso devem abordar o contexto do capitalismo globalizado enfocando, sobretudo, a nocividade de seu referencial de competitividade, por ele instaurado e dissipado, sobre as relações interpessoais. Demonstrando que a competitividade desagrega os seres humanos, tornando-os adversários mútuos em uma constante guerra em que se deve eliminá-los e vencê-los. Tal concepção estabelece uma relação de medo pelo outro, onde os laços afetivos e morais são afrouxados e substituídos por uma postura individualista que fomenta um agir violento para com o outro, uma sociabilidade pautada pela hostilidade, extirpando qualquer noção de solidariedade, como relata Santos (2008, p. 23-24):

Nos últimos cinco séculos de desenvolvimento e expansão geográfica do capitalismo, a concorrência se estabelece como regra. Agora, a competitividade toma o lugar da competição. A concorrência atual não é mais a velha concorrência, sobretudo porque chega eliminando toda forma de compaixão. A competitividade tem a guerra como norma. [...]

Essa guerra como norma justifica toda forma de apelo à força, a que assistimos em diversos países, um apelo não dissimulado, utilizado para dirimir os conflitos e consequência dessa ética da competitividade que caracteriza nosso tempo. Ora, é isso também que justifica os individualismos arrebataadores e possessivos: individualismos na vida econômica (a maneira como as empresas batalham umas com as outras); individualismos na ordem da política (a maneira como os partidos frequentemente abandonam a ideia de política para se tornarem simplesmente eleitoreiros); individualismos na ordem do território (as cidades brigando umas com as outras, as regiões reclamando soluções particularistas). Também na ordem social e individual são individualismos arrebataadores e possessivos, que acabam por constituir o outro como coisa. Comportamentos que justificam todo desrespeito às pessoas são, afinal, uma das bases da sociabilidade atual. [...]

Ao retratar a noção negativa e distorcida do outro sob a ótica da concepção capitalista, o professor de Ensino Religioso deve levar o discente a identificar o outro como um irmão, como um parceiro, como uma manifestação do Transcendente (o próximo da tradição cristã), enfim, como alguém que pode contribuir para o crescimento, enriquecimento e amadurecimento cognitivo, emocional e espiritual. Conforme retratou Boff (2005, p. 149):

O Segundo Testamento afirma que o próprio Deus por sua encarnação se fez outro em Jesus. É no outro, portanto, que encontramos a máxima densidade da presença de Deus. Esse Deus assim tão próximo quis identificar-se com os mais outros que são os nus, famintos, sedentos, os estrangeiros chamados de “meus irmãos menores”. “O que fizestes a estes ou o deixastes de fazer, foi a mim que o fizestes ou o deixastes de fazer” (Mt 25,31-46). Tudo passa pelo outro, fora dele não há salvação. O inferno não é o outro, como afirmou Jean Paul Sartre, mas o caminho para o céu.

Ao evidenciar a perversidade da sociabilidade hostil instaurada pela competitividade capitalista, o docente de Ensino Religioso propõe ao discente substituí-la por uma relação de proximidade, de responsabilidade e de amor pelo outro, como notabilizou Boff (2005, p. 149):

A relação com o outro suscita responsabilidade. É a eterna pergunta de Caim, o assassino de Abel: “Sou eu responsável pelo meu irmão?” (Gn 4,9). Sim, colocados diante do outro, de seu rosto e de suas mãos suplicantes, não podemos nos subtrair: temos que responder. É o que significa a palavra responsabilidade: dar um responso, uma resposta ao outro.

Nesta perspectiva, o docente de Ensino Religioso procura clarificar ao discente que, diante da impossibilidade de se conhecer plenamente o Transcendente, o que configura a

vivência de uma autêntica religiosidade e de uma religião é a sua experimentação por meio de seu testemunho ético, ou seja, pela prática de uma relação de amor com o outro, uma vez que, o relacionamento com o Transcendente perpassa, necessariamente e, anteriormente, pela relação com o outro. Conforme anunciou o evangelista João: “Se alguém disser: ‘Amo a Deus’, mas odeia o seu irmão, é um mentiroso: pois quem não ama seu irmão, a quem vê, a Deus, a quem não se vê, não poderá amar.” (1 João 4:20).

Essa relação ética com o outro instiga o discente a renunciar ao paradigma do confronto, da inimizade e da competitividade para aderir ao paradigma da conciliação, do amor, da convivência, do respeito e da solidariedade. Conscientizando-o quanto à importância da adoção de uma postura ética diante do outro, ao qual se deve praticar uma escuta ativa, a fim de que se possa reconhecer a sua existência e deleitar-se de suas relevantes contribuições para a constituição das identidades dialogantes, em consonância com o relato de Boff (2005, p. 168):

Neste mesmo ato, nos damos conta de que cada pessoa tem algo a nos dizer. E o que diz pela sua simples presença, pelo seu rosto, pelo seu olhar, pelas suas mãos, por suas palavras e por suas roupas. Escutar é dispor-se a captar lados da realidade para nós inacessíveis, mas que nos podem ser revelados pelo outro. Quanta sabedoria, quanta beleza, quantas histórias heroicas, quanta criatividade mostraram os povos e culturas diferentes. E também quantas lutas, quantos sofrimentos, quantos dramas e tragédias tiveram que passar ao longo do tempo. Pela escuta podemos aprender, nos confrontar, incorporar, nos completar e nos enriquecer em nossa própria identidade que nunca é algo fixado para sempre, mas uma matriz capaz de se renovar e crescer em contacto com o diferente.

As Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Religioso ao se empenharem na ressignificação do outro e no reconhecimento e valorização da diversidade assumem a concepção de educação, não apenas sob o seu aspecto formal e cognitivo, mas compreendem-na como um efetivo instrumento de combate e prevenção à intolerância, de humanização, extirpador de preconceitos e capaz de formar cidadãos éticos conhecedores de seus direitos e deveres, detentores de uma consciência autônoma e crítica, aptos a uma convivência pacífica, solidária e respeitosa. Conforme indica UNESCO (2021, p. 4-5):

Artigo 4º - Educação

4.1 A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar os indivíduos quais são os seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros.

4.2 A educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário; por isso, é necessário promover métodos sistemáticos e racionais

de ensino de tolerância centrados nas fontes culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas da intolerância que expressam as causas profundas da violência e da exclusão. As políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e as nações.

4.3 A educação para a tolerância deve visar a contrariar as influências que levam ao medo e à exclusão do outro e deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autônomo, de realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos.

Os tempos hodiernos caracterizam-se pela angústia da ausência de referenciais e parâmetros éticos capazes de humanizar e significar a existência humana. As relações humanas foram depreciadas pelo espírito capitalista utilitário que transformou os seres humanos em meros objetos, mão de obra e consumidores, lançando-os em um estado de solidão e invisibilidade. Tais relações passaram a se pautar por uma racionalidade técnica e utilitária que impediu a satisfação das carências transcendentais que significam a existência humana e legitimou toda e qualquer ação voltada para o saciamento dos desejos e necessidades individuais, promovendo o individualismo em detrimento de um senso de coletividade (TEIXEIRA, 2008).

Diante deste contexto e a partir da proposta da instauração de uma relação de proximidade com o outro, o documento curricular admite que se faz necessário a formulação de uma espécie de ética universal que promova a hospitalidade e o respeito incondicional pela diversidade, o resgate da espiritualidade e da significação da existência humana e que abarque e direcione as demais dimensões da vivência humana correlacionadas. De forma que compreendendo, holisticamente, a abstrusa conjuntura planetária se possa oferecer soluções pertinentes as suas respectivas problemáticas e garantir à vida um futuro próspero e sustentável, segundo defende Boff (2005, p. 11):

Por outra parte, mais e mais cresce a consciência de que ciência, tecnologia, economia, finanças e mercado, embora imprescindíveis, não são suficientes para conferir um rosto humano à globalização. O próprio processo demanda uma dimensão espiritual, ética e estética que empreste direção e sentido às demais instâncias. Estas dimensões não são justapostas mas entrelaçadas e interdependentes. Nossos desafios de ordem ecológica, econômica, política, social, ética e espiritual são inter-retro-conectados. Por conseguinte, somente uma visão holística e soluções includentes fazem justiça a esta complexa realidade planetária.

Entendemos que esta rede de conexões somente poderá ser urdida se tentarmos a seguinte ordem: o bem particular se ordena ao bem comum, a economia se submete à política, a política se rege pela ética e a ética se inspira

numa espiritualidade, vale dizer, numa ótica nova acerca do universo, do lugar que o ser humano ocupa nele e do mistério da existência.

O referencial curricular municipal do Ensino Religioso elegeu os valores humanos elencados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em seus documentos correlatos como a materialização de uma pretensa ética universal, pelo fato de se verificar que esses preceitos poderiam ser aceitos e legitimados por religiosos e não religiosos. Além disso, constatou-se a fundamental contribuição religiosa na construção histórica e cultural dos diversos valores humanos secularizados e defendidos pela corrente humanista, codificados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e normatizados pelos sistemas jurídicos dos seus países signatários, valores como: solidariedade, perdão, justiça, igualdade, fraternidade, liberdade, paz, dignidade humana, dentre outros. Nesta perspectiva, os Direitos Humanos foram concebidos como a materialização de uma ética, pretensamente universal, provinda de uma síntese entre os princípios racionais éticos e o sistema axiológico religioso. Conforme elucidou Gonçalves (2015, p. 116):

Da convivência e da própria busca do bem comum emergem as singularidades das instituições religiosas, das instituições laicas, dos cidadãos religiosos e dos cidadãos seculares. O Estado, por sua vez, em uma configuração democrática, possui neutralidade no sentido de favorecer o processo comunicativo entre as religiões, entre as instituições religiosas e as instituições laicas, e entre os cidadãos religiosos e os cidadãos seculares. Esse processo não se legitima tão somente por conta do valor da democracia e da função do Estado, mas, acima de tudo, porque os valores filosóficos-jurídicos são passíveis de conjugação com valores religiosos, seja por motivos históricos da influência da religião na cultura e na sociedade, seja por motivos propriamente ontológicos.

A contribuição histórica das religiões nas mais diversas dimensões humanas é notória e incontestável, sobretudo como fundamento e na composição da moral e da ética dos povos. As religiões trazem em seu bojo um conjunto de preceitos que visam reger a conduta do fiel frente à divindade, a si mesmo e ao outro, impulsionando-o a um constante processo de crescimento e amadurecimento espiritual e moral, a exemplo do que constatou Küng (1993, p. 59):

Não se pode negar que, durante todos os milênios, as religiões constituíram aqueles sistemas orientadores, os quais criaram o fundamento para uma determinada moral. [...]
[...] Somente quem está imbuído de preconceitos deixará de reconhecer que as grandes religiões contribuíram grandemente para o desenvolvimento espiritual e normativo dos povos. [...]

As religiões em geral, sobretudo as monoteístas, elevaram o humano a um patamar transcendente, sacralizando-o ao concebê-lo como imagem e semelhança do Transcendente,

dignificando-o acima de toda e qualquer criatura, tornando-o, portanto, abaixo de Deus, o referencial significativo de toda a realidade planetária. Nessa perspectiva, os Direitos Humanos se configuraram como uma normatização inspirada e propelida por uma visão transcendental da humanidade, que objetiva resguardar o valor inestimável da vida humana e o seu respectivo bem-estar, como argumentou Boff (2005, p. 62):

Mais e mais se difunde a convicção, surgida no Ocidente, sem ser exclusivamente ocidental, porquanto é humana, de que cada pessoa é sagrada (*res sacra homo*) e sujeito de dignidade. É um fim em si mesmo e jamais pode ser rebaixado a meio para qualquer outra coisa. É um projeto infinito, a face visível do Mistério do mundo, um filho e filha de Deus. Em nome desta dignidade se codificaram os direitos humanos fundamentais, pessoais e sociais. Detalharam-se os direitos dos povos, das minorias, das mulheres, dos homossexuais, das crianças, dos idosos e dos doentes. Por fim, se elaborou a *dignitas Terrae*, traduzidos nos direitos da Terra como superorganismo vivo, dos ecossistemas, dos animais e de tudo o que existe e vive.

Segundo Küng (1993), além de elevar a condição humana a um estágio transcendental, as religiões, apesar de todas as suas diferenças doutrinárias, rituais e simbólicas colaboraram na edificação de um pretenso sistema ético universal, uma vez que as mesmas propõem normas de conduta fundamentadas no Transcendente e, incondicionalmente, voltadas para a preservação da vida e da dignidade da pessoa humana e de seu bem-estar. Ademais, aconselham aos seus fiéis a prática da virtude como uma escolha equilibrada entre os extremos (excesso e falta), motiva-os ao agir ético a partir de suas soteriologias (perspectivas de salvação e de felicidade nos planos terrestre e espiritual) e por fim, prescrevem aos mesmos a observação da lei do amor (mais conhecida como lei áurea) como um mandamento irrefutável, irrestrito e imprescindível a sua condição religiosa, como assevera Küng:

[...] Pois todas as grandes religiões promovem algo como uma “lei áurea”, isto é, uma norma incondicional, categórica e apodíctica e não somente hipotética e condicional. [...]

Essa “lei áurea” é atestada em Confúcio: “Aquilo que não desejas para ti, também não o faças às outras pessoas” (Confúcio, aproximadamente 551-489 a.C.). Encontra-se também no judaísmo: “Não faças aos outros o que tu não queres que te façam” (Rabi Hillel, 60 a.C. – 10 d.C.). Por fim, a lei áurea também é testemunhada no cristianismo: “Tudo o que vocês querem que as pessoas façam a vocês, façam-no também a elas”. O imperativo categórico de Kant poderia ser entendido como uma modernização, racionalização e secularização dessa lei áurea: “Age assim que essa máxima de tua vontade valha a cada momento como o princípio de uma legislação universal”. Ou também: “Age de tal modo que tu uses a humanidade, tanto em tua pessoa quanto na de qualquer outra pessoa, sempre como um objetivo e nunca como um simples meio.”

A partir destas semelhanças, as Diretrizes Curriculares identificaram o humano como o elemento fundador e legitimador de uma pretensa ética comum entre as religiões. A proclamação da humanidade como o referencial ético primordial para os sistemas normativos religiosos propiciou o reconhecimento e a adoção dos direitos humanos como um princípio ético ordenador global, considerado por religiosos e laicos. Em conformidade com o afirmado por Boff (2005, p. 63):

Um consenso mínimo para uma ética global se concentra na *humanitas* (humanidade) da qual todos e cada um somos portadores. Mais que um conceito, a *humanitas* é um sentimento profundo de que somos irmãos e irmãs, viemos de uma mesma origem, possuímos a mesma natureza físico-química-bio-sócio-cultural-espiritual e participamos de um mesmo destino. [...]

Tendo em consideração este fato, as referências curriculares municipais, ao constatar que a oferta de uma educação formal cognitiva, focada, exclusivamente, na difusão do conhecimento historicamente acumulado, e desprendida da transmissão de valores se configuraria como um empecilho à formação humana em sua integralidade, procurou delinear a disciplina de Ensino Religioso como um instrumento educativo em Direitos Humanos. Diante de uma realidade e de um modelo educacional, predominantemente, subservientes à dinâmica mercadológica do poder, da dominação e do lucro, apresenta-se a lógica dos Direitos Humanos como seu contraponto, a fim de resgatar e reintegrar a vida em toda a sua plenitude. Porquanto, a formação de indivíduos sob a ótica cultural dos Direitos Humanos propicia a concepção de consciências éticas, respeitosas, tolerantes, empáticas, sensíveis à diversidade e aptas a um convívio social pacífico, frutuoso e sustentável. Em conformidade com o sustentado por Ströher (2015, p. 127):

A formação de sujeitos e grupos de direitos e o desenvolvimento de uma cultura de Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Favorece que indivíduos e grupos sociais se reconheçam como sujeitos de direitos, bem como percebam a outra e o outro em diversidade de condição humana e reconheçam e respeitem os seus direitos. Assim, além do desenvolvimento humano e do entendimento de ser sujeito de direitos e na sensibilização para a convivência com as diferenças, considera-se a diversidade e as singularidades humanas, e que se traduzam em qualidade de vida para si e para as relações sociais, políticas, religiosas e culturais.

Nesse intento, ao se empenhar na educação em Direitos Humanos, o plano curricular almeja o alcance de alguns objetivos: primeiramente, apresentar aos educandos os Direitos Humanos, justificando-os e contextualizando-os historicamente e juridicamente; conscientizar os discentes quanto à importância, fruição, observância, defesa e divulgação dos Direitos

Humanos; e por fim, sob a inspiração dos Direitos Humanos, despertar o anseio ético nos alunos.

Sob o influxo de um conceito de ética que a define como uma incessante ação de aprimoramento e de busca pelo bem, pela verdade, pela justiça, pela igualdade e pela dignidade e que implica em uma constante revisão dos padrões morais, legais e culturais, em vista do alcance de tal objetivo, tornar um indivíduo ético consiste em avivar nele o impulso ético. Ativar a pulsão ética corresponde a dotar o discente de uma consciência autônoma e reflexiva capaz de reconhecer e libertar-se das amarras culturais e morais injustas, excludentes e inadequadas e assim, assumindo uma posição de dissidência, capacitá-lo a intervir ativamente na transmutação dos valores e das práticas sociais, tornando-o um agente social sensível à alteridade e, por isso, engajado na ampliação e na garantia dos direitos dos marginalizados. Conforme arrazoa Segato (2006, n.p):

[...] Refiro-me aqui ao impulso ou *desejo* que nos possibilita, habitemos aldeias ou metrópoles, contestarmos a lei e nos voltarmos reflexivamente sobre os códigos morais que nos regem para os estranharmos e os considerarmos inadequados e inaceitáveis. O impulso ético é o que nos permite abordar criticamente a lei e a moral e considerá-las inadequadas. A *pulsão* ética nos possibilita não somente contestar e modificar as leis que regulam o "contrato" impositivo em que se funda a nação, mas também distanciarmo-nos do leito cultural que nos viu nascer e transformar os costumes das comunidades morais de que fazemos parte.

Tendo dotado o discente de uma consciência e de uma pulsão ética, o que se espera é que ele seja capaz de refletir sobre a sua conduta e práticas religiosas, identificando os seus respectivos equívocos e empenhando-se em repará-los. Nesse sentido, o discente tornar-se responsável por analisar, criticamente, a prática ética de sua religião, assumindo a posição de um revisor protagonista e dissidente, frente aos possíveis desajustes desta com a agenda ética originária da mesma, fato que a desabona, deturpa e a descredibiliza, como certifica Teixeira (2008, p. 108):

[...] A compreensão individualista da vida e da salvação, a aceitação passiva e acrítica da ideologia de mercado (que receita agressividade, concorrência e eficácia como valores supremos a serem cultivados), o culto à técnica, a banalização da violência, a mercantilização do sexo e dos sentimentos mais profundos, a agressão à natureza, o desprezo pela dignidade da vida humana e a discriminação do diferente não podem, definitivamente, fazer parte de uma proposta eclesiológica que se diz cristã. A agenda ética da comunidade dos que se dizem cristãos tem de estar conformada à agenda ética de Jesus de Nazaré.

O exame das religiões, sob a ótica da racionalidade e da ética, possibilita que as mesmas assumam a condição de instituições libertadoras e humanizadoras, tornando-as promotoras de transformações éticas nas diversas dimensões existenciais humanas. Nesta perspectiva, o discente pode perceber-se como um agente social transformador dos contextos humanos em duas dimensões: como cidadão, um indivíduo inserido em uma sociedade; e como um membro de uma tradição religiosa que lhe possibilita potencializar a sua ação transformadora, por meio da ação institucional da tradição a que pertence.

Sendo assim, o Ensino Religioso se apresenta como educação para a cidadania, para a transformação social e para a construção do bem comum ao municiar o discente de uma personalidade madura, autônoma, consciente e crítica, apta a se posicionar ética e religiosamente perante as temáticas sociais importantes e polêmicas, tais como: entorpecentes, eutanásia, aborto, pena de morte, sexualidade, afetividade, economia, política, ecologia, ciência, mídias, artes, preconceitos e discriminações, de acordo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1987, p. 136):

A Educação Religiosa não pode ser entendida como mera informação a respeito de religiões e/ou manifestações religiosas, mas deve ser compreendida como essencial ao homem na busca de sua maturidade e plena realização. Nem se pode reduzir a Religião a freio moral ou social, porquanto a Religião é força de transformação e criadora do homem novo e da sociedade livre e participativa. Portanto, a educação da dimensão religiosa é essencial para a formação da personalidade. [...]

As Diretrizes Curriculares, ao nortear-se pelo referencial da ética e dos Direitos Humanos, pretende substituir a cultura de morte hodierna por um novo paradigma civilizacional, uma cultura de respeito, em que as relações humanas são pautadas pela reverência para com a diversidade, por um consenso ético pacificador e por um agir cuidadoso e preservador da vida que lhe possibilite evoluir em toda a sua plenitude material e espiritual. Em concordância com Boff (2005, p. 155-156):

A cultura do respeito se revela então como cultura do cuidado de uns para com os outros e para com a Casa Comum; mostra-se como cultura da corresponsabilidade pelo futuro comum da Humanidade e da Terra; surge como cultura da compaixão para com todos os que sofrem; revela-se como cultura da cooperação e da solidariedade universal, pois é esta que permite todos viverem dentro da mesma nave espacial azul-branca, nossa Terra.

A apresentação das temáticas religiosas específicas da disciplina de Ensino Religioso foi importada e adaptada pedagogicamente dos temas pertinentes das Ciências da Religião, organizada em uma sequência didática justaposta às capacidades e habilidades cognitivas dos

discentes em cada ano escolar, sob uma perspectiva inter-religiosa, abordando os eixos temáticos dos conteúdos propostos pelos PCNER: culturas e tradições; textos sagrados; teologias; ritos e *ethos*.

O âmago do programa curricular municipal do Ensino Religioso consiste na relação do Eu com o Totalmente Outro. O Transcendente é apresentado como uma realidade intangível, incognoscível à objetividade humana, um conceito que se revela no rosto humano como Infinito e Perfeição, enfim, como uma transcendência onipotente que se manifesta em uma exterioridade e alteridade absoluta frente a qualquer outro ser. Um Totalmente Outro que, pela impossibilidade de ser experienciado, desperta no homem um desejo metafísico insaciável que busca alcançá-Lo e testemunhá-Lo por meio da vivência de uma relação ética de bondade, proximidade e de responsabilidade com o outro, consoante ao exposto por Levinas (2019, p. 50):

[...] A ideia de infinito não parte, pois de Mim, em de uma necessidade do Eu que avalie exatamente os seus vazios. Nela, o movimento parte do pensado, e não do pensador. É o único conhecimento que apresenta esta inversão – conhecimento sem *a priori*. A ideia do Infinito *revela-se*, no sentido forte do termo. Não há religião natural. Mas esse conhecimento excepcional já não é por isso mesmo objetivo. O infinito não é “objeto” de um conhecimento – o que reduziria à medida do olhar que contempla – mas o desejável, o que suscita o Desejo, isto é, o que é abordável por um pensamento que a todo o instante *pensa mais do que pensa*. O infinito não é por isso mesmo um objeto imenso, que ultrapassa os horizontes do olhar. É o Desejo que mede a infinidade do infinito, porque ele constitui a medida pela própria impossibilidade de medida. A desmedida medida pelo Desejo é rosto. Mas desse modo encontramos também a distinção entre Desejo e necessidade. O Desejo é uma aspiração animada pelo Desejável; nasce a partir do seu “objecto”, é revelação. Em contrapartida, a necessidade é um vazio da Alma, parte do sujeito.

Ainda dentro deste tema, aborda-se a relação cultural, formal e histórica que os homens desenvolveram com o Transcendente conhecida como religião. Primeiramente, parte-se do reconhecimento de que, por serem essencialmente humanas, as religiões nem sempre contribuíram positivamente, mas no decorrer da história e em muitos momentos, motivadas por interesses escusos e alheios a sua natureza, tornaram-se causa, direta e indireta, de dissensos e infortúnios, inclusive pelo patrocínio das inconcebíveis e contraditórias guerras santas ou religiosas. Em conformidade com o narrado por Küng (1993, p. 106):

[...] É indiscutível que no âmbito negativo, no destrutivo, as religiões conseguiram fazer muita coisa. Tantas discussões, conflitos sangrentos, sim “guerras religiosas” vão por conta das religiões. Tantos conflitos econômico-político-militares foram em parte causados pelas religiões, em parte

motivados e inspirados e até legitimados – isso vale também para as duas grandes guerras mundiais.

Tantos massacres e guerras não somente no Oriente Médio, mas também em outros lugares são indiscriminadamente fanáticos, sangrentos e impiedosos, porque foram religiosamente fundamentados. Assim podemos alistar uma série de tais conflitos: entre cristãos maronitas e muçulmanos, sunitas e xiitas, entre palestineses, drusos e israelenses, entre o Irã e o Iraque, entre indianos e paquistaneses, entre hinduístas e siks, entre budistas sengaleses e hinduístas do Ceilão, entre monges budistas e o regime católico no Vietnã, entre católicos e protestantes na Irlanda do Norte. Qual é a lógica? Se Deus está “conosco”, com nossa religião, confissão, nação, nosso partido, então parece ser lícito fazer qualquer coisa contra o partido adversário, o qual necessariamente tem de ser do diabo. Então parece até ser permitido ferir, queimar, destruir e matar em nome de Deus[...].

Diante deste contexto, o docente de Ensino Religioso precisa, necessariamente, propor ao discente, o questionamento quanto aos interesses, motivações e condutas das diversas tradições religiosas, levando-o ao reconhecimento de seus possíveis equívocos. Equívocos como a prática proselitista voltada, pretensiosamente, para uma conversão universal e a adoção de uma posição fundamentalista que gera a intolerância. E em contraposição, convidar o discente a conhecer a beleza e a riqueza da diversidade religiosa, levando-o a engajar-se em uma ação educacional que favoreça o processo de humanização e espiritualização de si mesmo e das demais pessoas, bem como a pacificação mundial, por meio da instauração de um aberto diálogo religioso que proporcione a disponibilização, contextualização e compreensão das mensagens pertencentes às religiões, ou seja, o estudo propriamente dito do fenômeno religioso, como prescreve as Diretrizes Curriculares Municipais:

A necessidade da educação religiosa nas escolas públicas deve-se ao fato de dar uma relevância à natureza salutar dos valores religiosos na formação e enobrecimento do caráter e da conduta dos indivíduos. De modo algum é para estabelecer a primazia de um sistema religioso ou a denominação sobre os demais sistemas. A questão está em oferecer para as crianças, adolescentes, o que há de melhor sobre todas as religiões e não somente aquilo que algumas delas em particular incuti. Para isso é essencial que o currículo de tal estudo reflita uma visão filosófica e antropológica do fenômeno religioso no qual atualmente, é objeto de estudo do Ensino Religioso (UBERLÂNDIA, 2011, p. 545).

Neste intento, a ação pedagógica do Ensino Religioso procura, como objetivo fundamental, instituir, materialmente a liberdade religiosa, incutindo no discente uma concepção de respeito e de valorização da pluralidade religiosa que perpassa, conseqüentemente, pelo reconhecimento e pela desconstrução dos estereótipos e

fundamentalismos que geram as calamitosas intolerâncias, congruente ao comentário de Aragão (2015, p. 74):

Dessa maneira, o respeito à liberdade e à diversidade religiosa implicam na aceitação e no reconhecimento do pluralismo espiritual como parte da realidade humana, inclusive para quem não profere religião alguma. O respeito à diversidade exige o aprendizado de superação dos preconceitos, discriminações e intolerâncias que marcaram a história religiosa do nosso país – onde, até dia desses, todos deviam se batizar na igreja oficial do Estado e onde ainda há igrejas pleiteando essa prerrogativa de antanho. [...].

O professor de Ensino Religioso identifica que a origem da intolerância religiosa está na concepção educacional que é transmitida ao discente pelo seu contexto familiar, religioso e cultural. Constata-se que, parafraseando Nelson Mandela, ninguém nasce intolerante, torna-se intolerante, ou seja, aprende-se a ser intolerante, e se aprende a ser intolerante, pode também aprender a ser tolerante. Em vista disso, percebe-se que a oferta de uma educação para o respeito e tolerância configura-se como um efetivo instrumento de prevenção e combate às intolerâncias.

Objetivando a implantação dessa proposta, inclui-se nesse percurso pedagógico, o tema da intolerância, conceituando-a, indicando os seus fatores geradores, apontando as suas nefastas consequências e alvitando possíveis ações de contraposição à mesma. Caracteriza-se a conduta intolerante como o reflexo de um posicionamento intransigente que considera uma ideologia como o único caminho autêntico, possível e legítimo, vislumbrando toda e qualquer noção divergente como adversária, degradada e maléfica e, portanto, passível de repreensão e extirpação. Ströher assim bem definiu a intolerância religiosa:

A intolerância religiosa pode ser definida como um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas, discriminatórias e de desrespeito a diferentes crenças e religiões e que pode, em casos extremos, transformar-se em perseguição e violência. Sendo definida como um crime de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana, a perseguição religiosa é de extrema gravidade e costuma ser caracterizada pela ofensa, discriminação, destruição de locais, patrimônios e símbolos sagrados e até mesmo por atos que atentam contra a vida de um indivíduo ou determinado grupo que tem em comum certas crenças, por motivo de crença, religião ou convicção (2015, p. 128).

Por detrás da intolerância religiosa se encontra, como elemento fundante, o sentimento de posse exclusiva da verdade, cabendo ao seu detentor controlar, julgar e ministrar os valores e condutas que entender mais adequados a toda sociedade. Na perspectiva deste depositário da verdade, as divindades e as suas respectivas tradições religiosas que divergem da dele são consideradas como inferiores, equivocadas e enganosas, personificadas como o próprio mal e, portanto, passíveis de uma compulsória conversão (correção) ou em sua impossibilidade, serem

rechaçadas e exterminadas. Essa mentalidade promove a prática de um proselitismo exacerbado, como relatou Silva e Ribeiro (2007, p. 33):

Em outras palavras, é necessário converter o indivíduo, fazê-lo negar a sua experiência religiosa e adotar uma nova. A conversão traz em seu bojo a ideia de que a experiência religiosa do indivíduo não é a melhor, não é a mais adequada, não contribui para o seu aperfeiçoamento e que sua divindade não é verdadeira. Portanto, ele se encontra num caminho equivocado. Faz-se necessário largar tudo e assumir a única fé que se apresenta como verdadeira. A antiga fé ou experiência religiosa é esquecida, rejeitada e muitas vezes “diabolizada”.

São apresentadas também como fontes da intolerância o fundamentalismo e o dogmatismo. O dogmatismo como construção de verdades incontestáveis pode desencadear na prática do fundamentalismo. Segundo Boff (2006), o fundamentalismo, como uma corrente doutrinária, surgiu no final do século XIX no protestantismo norte-americano como um contraponto às ameaças do pluralismo e do relativismo presentes na lógica moderna, caracterizado como uma resposta dogmática, centrada em uma interpretação literal dos textos sagrados, considerados como inequívocos e inerrantes e, portanto, arredia a qualquer hermenêutica que se destine a contextualizá-los e atualizá-los. Sobretudo, o fundamentalismo manifesta-se como uma retenção arrogante da verdade que, conseqüentemente, legitima atos de intolerância, exclusão, desprezo, discriminação e de violência para com aqueles considerados divergentes, como bem conceituou Boff (2006, p. 96):

O que é o fundamentalismo? Não é uma doutrina, mas uma atitude e uma forma de se entender e de se viver a doutrina. A atitude fundamentalista surge quando a própria verdade é entendida como absoluta e a única legítima com a exclusão de todas as outras, tidas como errôneas e por isso destituídas do direito de existir. Quem acredita que o seu ponto de vista é absoluto e o único válido está condenando a ser intolerante face a todos os outros. Esta atitude fechada leva ao desprezo dos outros, à sua discriminação, à violência e até a guerras.

O fundamentalismo não ocorre apenas nas religiões, mas em todos os campos da atividade humana onde visões de mundo, teorias e práticas são consideradas as únicas válidas para todos. [...].

Especificamente no Brasil, a presença da intolerância religiosa deve-se à imposição de um projeto colonial monocultural que, diante da diversidade étnico-cultural constituinte da população brasileira, forjou uma homogeneização cultural e religiosa (cristã) europeia em detrimento das identidades étnicas africana e indígena, submetendo-as a uma condição de inferiorização, anulação, desumanização, exclusão, invisibilidade e silenciamento. Essa prática provocou e ainda provoca ações intolerantes para com essas identidades marginalizadas,

perpetuadas por essa visão hegemônica colonialista racista e legitimadas por uma compreensão hodierna equivocada de laicidade e democracia, conforme explanou Ströher (2015, p. 128):

A outra face da colonialidade é que isto deve ao fato de que, apesar de termos uma diversidade religiosa no contexto brasileiro, fruto mesmo deste processo de colonização e colonialidade, há religiões vistas como melhores e superiores – não apenas por serem a maioria – e outras que são inferiorizadas, desprezadas e desrespeitadas, particularmente as de matrizes indígena e africana, o que demonstra que esta colonialidade tem uma identidade étnica específica.

As questões de intolerância religiosas enfrentadas no país estão ligadas ao racismo e à compreensão equivocada da laicidade, em que índios e negros não seria a maioria nesta chamada democracia e, portanto, devem se submeter às ingerências e ao metadiscurso normativo, e nem receber quaisquer privilégios da religião das majorias. É a perpetuação da colonialidade sob os auspícios de um discurso democrático.

Constata-se, assim, que o tema da intolerância religiosa requer uma atenção especial por parte da disciplina, a fim de estabelecer uma melhor compreensão sobre a realidade religiosa local. Objetivando a prevenção e o enfrentamento a essa desafiante problemática, as Diretrizes Municipais interpelam quanto à possibilidade de se conviver com grupos e pessoas que não possuem similitude ideológica, religiosa ou axiológica. Quanto a esse questionamento, afirma-se a sua viabilidade, por meio do exercício da tolerância que não requer o compartilhamento das mesmas ideias, mas inclui, necessariamente, o respeito e o reconhecimento do espaço, dos direitos e das convicções do outro. A Unesco assim conceituou a tolerância:

Artigo 1º - Significado da tolerância

1.1 A tolerância é o respeito, a aceitação e a apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.

1.2 A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro. [...] (1995, n.p.)

Educar para a tolerância constitui-se como um grande desafio, precipuamente para os profissionais do Ensino Religioso que se defrontam com o fenômeno religioso, hodiernamente, marcado pela complexidade e pluralidade de religiões e de religiosidades. Em uma realidade

religiosa global efervescente diversificada, coabitam religiões de amplitudes mundial e local, ancestrais e contemporâneas, além das formas de religiosidade pessoal não institucionalizadas e dos posicionamentos ateístas e agnósticos. Realidade muito bem retratada por Kronbauer (2009, p. 12-13):

Gostamos de trabalhar com a imagem de “mundo”, falando em “mundo das religiões e das religiosidades”. Trata-se de um “mundo” que sempre foi difícil de ser delimitado. Um “mundo” que, a rigor, nunca coube dentro dele... Neste “mundo” existem grandes tradições, que são milenares. Nele, também, se encontram muitas organizações instituídas ao longo dos últimos séculos e, mais intensamente, ao longo das últimas décadas. Trata-se de religiões de menor porte, algumas das quais tiveram pouca duração no tempo, outras que ainda estão em fase de consolidação. É um “mundo” com fronteiras muito móveis, pois somos constantemente surpreendidos com novas denominações religiosas. Isso sem falar do crescente número daqueles que se dizem “sem religião”, mas praticam ou vivem formas de religiosidade por vezes bastante intensas em seu cotidiano pessoal. É um “mundo” habitado, ao mesmo tempo, por instituições de grande, médio e pequeno porte, ou seja, pelas grandes religiões mundiais e pelas religiões de alcance mais regionalizado ou local, e por práticas multifacetadas e multicoloridas. Em suma, é um “mundo de religiões e religiosidades”.

Segundo Küng (1993), essa complexa realidade lança ao docente de Ensino Religioso uma laboriosa empreitada que consiste em construir um caminho pedagógico que propicie, simultaneamente, o reconhecimento e o respeito mútuo entre as diversas convicções religiosas e o resguardo das respectivas identidades religiosas, garantindo, conseqüentemente, um espaço favorável para a vivência de um diálogo religioso.

O plano curricular municipal dispõe ao professor um percurso pedagógico que abrange como elementos fundamentais: o conhecimento religioso, a identidade religiosa, o reconhecimento da religiosidade alheia, a convivência concreta com a alteridade religiosa e a prática do diálogo (KRONBAUER, 2009). O conhecimento sobre a própria religião e a religião alheia tipifica-se como um pressuposto imprescindível para o diálogo, uma vez que favorece uma opção e uma experiência religiosa consciente e esclarecida, isenta de preconceitos. O cultivo da própria identidade religiosa, por meio de um aprofundamento em sua fé e em seu conhecimento, aliado ao respeito e ao reconhecimento da identidade religiosa alheia, possibilita a consubstancialização das identidades dialogantes a partir do enriquecimento mútuo. Já a vivência do diálogo religioso no cotidiano escolar e social do discente, por meio da prática de ações conjuntas, eleva-o à condição de protagonista da cultura do diálogo.

Compreende-se que é próprio da natureza humana, dotada de racionalidade e de livre arbítrio, a pulsão pela busca e detenção da verdade, sobretudo quanto às mais prementes

questões existenciais humanas, intimamente relacionadas à espiritualidade. Sendo assim, depreende-se que se faz necessário garantir ao discente a fruição de seu direito à liberdade de pensamento e oportunizar ao mesmo um conhecimento que, se não possa extirpar, pelo menos aliviar as suas angústias existenciais, conforme preconizou Cifuentes (1989, p. 195):

[...] O direito à liberdade de pensamento descansa precisamente no direito de procurar a verdade e de possuir a verdade. Negar-lhe a possibilidade de atingi-la significa tanto como negar-lhe o direito de existir.

Quem vive na ignorância ou na dúvida religiosa, delas deve sair por imperativo da dignidade da razão que tende a repensar e fruir a verdade. Não há paz intelectual enquanto não houver a certeza. Ficar parado na ignorância ou divertir-se na dúvida significa estabilizar uma situação que é essencialmente de transição. [...]

Ambicionando a consumação de tal empreendimento, o Ensino Religioso admite que, para além da oferta de um conhecimento enciclopédico religioso, se faz necessário capacitar o discente para uma visão holística da realidade religiosa e, conseqüentemente, para uma análise criteriosa e fundamentada da mesma. Nesta lógica, efetua-se um estudo do contexto religioso, sob a égide da objetividade científica, como pressuposto para uma avaliação crítica, autônoma e despreconceituosa do mesmo que subsidiará a opção do discente quanto à adesão (engajamento) ou à negação a uma prática religiosa. Em consenso com o afirmado por Küng (1993, p. 175):

Face à diversidade e à contraditoriedade das ideias e práticas religiosas não basta ter conhecimento enciclopédico acumulado. Isso já se encontra em qualquer uma das inúmeras obras de consulta ou coletâneas de fontes. Isso para não falar do mar de literatura especializada. Com relação à religião, mais do que nunca nós sofremos sob a carga da superinformação. O problema não é a coleção de material, mas a sua avaliação e a interpretação de seu sentido. Para realizar isso, necessita-se da força da visão geral, a visão para o que é essencial e a diferenciada capacidade de julgamento. Para mim Max Weber, o fundador da sociologia da religião,¹⁴³ é um exemplo para isso. Muitas vezes, necessita-se menos de um espelho que *tudo* reflete, e mais de uma lente que permite ver as coisas de forma *concentrada*.

Nessa orientação, procura-se munir o discente de critérios que o auxiliem a identificar a veracidade e a positividade das religiões. Conforme o critério religioso geral, uma religião pode ser considerada autêntica e benevolente quando a mesma preserva a sua essência, ou seja, encontra-se em consonância com seus fundamentos doutrinários (escrituras sagradas e convicções de seus precursores) que lhe conferem uma identidade própria. De acordo com o critério ético geral, uma religião pode ser reputada como verossímil e benigna quando o seu corpo doutrinário e normativo, os seus ritos e suas práticas promovem a libertação, o

aperfeiçoamento, a dignificação, a sacralização, enfim a humanização plena das pessoas. Coincidentemente com a descrição de Küng (1993, p. 136-137):

- * Segundo o critério ético geral, uma religião é verdadeira e boa, na medida em que ela é humana, na medida em que não oprime e destrói o humanismo, mas o protege e fomenta.
- * Segundo o critério religioso geral, uma religião é verdadeira e boa, na medida em que ela permanece fiel à sua origem ou ao seu cânone, isto é, a sua verdadeira “essência”, a seu escrito ou a sua figura normativa, à qual sempre de novo recorre.

Tendo como referencial esses critérios e disponibilizando o conhecimento sobre as diversas experiências religiosas, o Ensino Religioso pretende oportunizar ao discente a possibilidade de examinar, respeitosamente e criticamente, as convicções religiosas alheias e a sua própria, propiciando ao mesmo identificar as divergências e as convergências entre elas. Esse movimento cognitivo permite ao discente perceber que, apesar das ambiguidades constatadas entre as religiões, há entre elas uma essência convergente, pelo fato de se manifestarem como itinerários salvíficos e de partilharem de uma mesma natureza e objetivos: suscitar a vivência e o amadurecimento da espiritualidade humana em toda a sua plenitude, como retratou Küng (1993, p. 174):

[...] Por mais diferentes que sejam, todas as religiões procuram dar respostas às mesmas perguntas básicas dos seres humanos. De onde provém o mundo e a sua ordem? Por que nascemos e por que temos de morrer? O que determina o destino do indivíduo e da humanidade? Como se fundamenta a consciência ética e a própria existência de normas éticas? E todas as religiões, apesar de suas cosmovisões diferentes, oferecem similares caminhos de salvação: caminhos para fora da necessidade do sofrimento e da culpa existencial, através de um agir responsável nesta vida, para uma salvação duradoura, permanente, eterna...

O currículo municipal do Ensino Religioso prescreve que a abordagem sobre o conteúdo específico das tradições religiosas não pode caracterizar-se como um ensino proselitista da religião, mas como um exercício reflexivo, interpretativo e contextualizado do fenômeno religioso. Aqui encontra-se um dos maiores desafios deste componente curricular que consiste em resguardar, simultaneamente, a liberdade de crença e a igualdade religiosa. Buscando alcançar este objetivo, o docente de Ensino Religioso deve, necessariamente, elencar e focar o fenômeno religioso nas diversas tradições religiosas de modo equânime, eximindo-se, portanto, de privilegiar qualquer uma delas. A instauração da igualdade religiosa e do respeito pelo direito, inclusive, de não crença evita a prática proselitista e o estabelecimento de uma visão coercitiva para o exercício de qualquer confissão religiosa e desencadeia na fruição plena

da liberdade de crença e na consolidação do espírito democrático. Consoante ao argumentado por Diniz (2010, p. 25):

A busca pela igualdade religiosa parte do princípio de que a liberdade de crença é um direito fundamental. No entanto, o direito de não adotar religião alguma ou de seguir religiões minoritárias é desigualmente distribuído. A liberdade de crença deve vir acompanhada de um sério compromisso político com a igualdade religiosa entre os grupos em uma determinada sociedade, a fim de que não haja privilégios injustos por razões históricas, demográficas ou culturais. Não se trata apenas de uma questão de quais direitos são justos (e o direito à liberdade de consciência é um deles), mas também de igualdade de direitos entre os grupos religiosos. O desafio democrático do ensino religioso nas escolas públicas provoca o encontro entre esses dois direitos – o de respeito à liberdade de consciência, bem como o de igualdade entre as religiões.

Ressalta-se, entretanto, a importância em se reconhecer, prevenir e eliminar a intolerância e as discriminações para com as tradições religiosas periféricas, especificamente no Brasil, as tradições indígena e de matriz africana, que, historicamente, foram reprimidas, desvalorizadas, desrespeitadas, exiladas da cultura formal e inferiorizadas à condição de seita e feitiçaria, conforme ratificou Dussel (1977, p. 96-97):

A cultura africana, asiática, latino-americana tem um âmbito próprio que não foi compreendido nem incluído (porque é desprezado como incultura, barbárie, analfabetismo, feitiçaria) no sistema escolar, universitário ou dos meios de comunicação. São interpretados pelo sistema cultural vigente, racionalista, pretensamente universal, como nada, não ser, caos, irracionalidade.

Dessa forma, o professor de Ensino Religioso precisa renunciar a uma prática pedagógica tradicional de cunho ocidental, colonialista e cientificista que silencia, subjuga e inferioriza as culturas periféricas, sob o risco de tornar-se um instrumento propagador e perpetuador desta insólita dominação. E a partir disso, ressignificar e valorizar a cultura periférica qualificada, geralmente, como cultura popular, pelo fato de estar, historicamente, identificada como a prática cultural dos iletrados e ignorantes. Ofertando assim ao discente, a compreensão de que as tradições orais e populares também carregam grande sabedoria em seu modo próprio de vivenciá-las, caracterizando-se: pelo reconhecimento da função formativa da comunidade, sobretudo de seus anciãos; pela instituição e reprodução de expressões não verbais (símbolos, gestos, danças, imagens, músicas) como principais meios comunicantes e por uma assimilação particularizada e contextualizada da cultura oficial dominante. Em consonância com Gruen (1995, p. 147):

O homem de cultura não-escrita dá mais importância ao corpo, aos sentidos externos, ao emocional; gosta de comunicar-se de maneira plástica: através de gestos, ritos, imagens, música, dança. Mais que o saber, o homem de cultura não-escrita cultiva uma sabedoria popular. Por isso, ele valoriza a comunidade como lugar formativo e, nela os que têm mais experiência. [...] É o seu modo de viver a tradição.

Gestos, símbolos, celebrações, são erupções do que há de mais profundo no ser humano: suas atitudes diante da vida, convivência e morte, bem-estar e sofrimento. Não só: nas classes oprimidas, essas manifestações são importantes sinais de identidade popular, senhas através das quais os dominados se reconhecem entre si e se comunicam sem intromissão dos dominadores; são uma forma de organização popular, bem mais falante que os comícios e as assembleias dos verbalistas. Expressam identidade, e também a realizam. Não há, pois, palavras que substituam convenientemente essas expressões não-verbais. [...].

Nesse sentido, quando as Diretrizes Curriculares recomendam o estudo da religiosidade popular e da cultura periférica (africana, indígena e asiática), além de estar em consonância com as Leis nº 9.394/96 e nº 11.645/08 que prescrevem a inclusão obrigatória no currículo oficial da temática da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, objetiva-se, precipuamente, o reconhecimento, a integração e a valorização dessas concepções culturais, a fim de libertá-las da opressão, contrapondo-as como referenciais alternativos capazes de fazer frente à cultura dominante e de transmutá-la, conforme argui Dussel (1977, p. 97):

A cultura dos grupos e classes oprimidas de nossos três continentes, a cultura popular é a que conserva melhor o nosso mundo, e de onde surgirão as alternativas novas da cultura mundial futura, que não será uma mera repetição das estruturas da cultura do centro. A exterioridade da cultura popular é a melhor garantia e o núcleo mais incontaminado do homem novo. Seus valores, hoje desprezados e até não reconhecidos pelo próprio povo, devem ser estudados cuidadosamente, devem ser incrementados desde uma nova pedagogia dos oprimidos para que desenvolva as suas possibilidades. É na cultura popular, mesmo tradicional, que a revolução cultural encontrará seu conteúdo mais autêntico [...].

A proposta curricular municipal delimita que, após identificar a essência comum das diversas tradições religiosas, deve-se apresentar as mesmas aos discentes, equiparando-as em espaço e valorização, enfocando as suas particularidades constitutivas: histórico, dados estatísticos, fundador(es), divindade, doutrina (verdades de fé), mitos, ritos, rituais, símbolos, textos sagrados, festividades, lideranças religiosas, concepção de vida após a morte, sacerdócio, soteriologia (perspectiva de salvação da humanidade) e axiologia (código de conduta).

Nessa exposição, o docente deve categorizar a religião como uma expressão cultural, empenhando-se no resgate e reavivamento das culturas religiosas oprimidas, bem como na

detecção e promoção de valores éticos fundamentais e de perspectivas de mundo e espirituais que possam ser compartilhadas e intercambiadas por todas as religiões, a fim de construir um espaço dialógico intercultural que assegure a individuação das mesmas, em detrimento do corriqueiro movimento homogeneizador e massificador. De acordo com Boff (2005, p. 189-190):

A interculturação constitui o grande desafio para toda a humanidade que marcha para uma unidade cada vez maior. Essa unidade não pode significar uniformização e homogeneização de todos. Isso revelaria a dominação de uma cultura sobre as demais. Ela é como um mosaico no qual cada tijolinho advém de uma determinada cultura, mas que se compõe com outro vinde de outra cultura e assim sucessivamente. O importante é que a diversidade de tijolinhos forme uma única composição bem-sucedida, colorida, diversa, complementar, integrada e bela. Ou a interculturação é semelhante a um tecido colorido. Cada fio possui cor e textura. O conjunto entrelaçado dos fios faz surgir o tecido consistente, útil e belo.

Esse espaço coloquial intercultural propicia, segundo Boff (2006), o abandono de um discurso dogmático e a adoção de um discurso dialogante, ao demonstrar que o alcance da verdade se constitui como resultado de uma busca processual que perpassa por uma análise concatenada de suas diversas manifestações espirituais emanadas de uma mesma Fonte transcendente que a todas inspira.

Nessa lógica, requer-se fazer compreender o conceito de Transcendente, identificado como a Verdade pelas diversas tradições religiosas, que, a partir de sua própria natureza, implica na impossibilidade de ser, integralmente, abarcado, enquadrado e possuído por qualquer pessoa ou instituição religiosa, pois um entendimento contrário a este, importa transformá-lo em um ser imanente, desprovido, portanto, de sua essência transcendente. Assim, se faz necessário reconhecer a legítima existência das diversas tradições religiosas e do seu consequente direito à pluralidade. Consoante ao discurso de Boff (2006, p. 110):

Mas importa defender o direito à pluralidade. Para legitimar esse direito existe uma razão interna à própria religião: nenhuma religião pode pretender enquadrar Deus nas malhas de seu discurso e de seus ritos. Se assim fosse, Deus seria apenas um pedaço do mundo, na realidade, um ídolo. Perderia totalmente sua transcendência a qualquer objetivação humana. Ele está sempre para além e sempre mais acima. Em consequência, há espaço para outras expressões e outras formas de celebrá-lo que não seja exclusivamente através de uma determinada religião concreta.

A partir deste reconhecimento, o docente de Ensino Religioso, objetivando reforçar a necessária pluralidade religiosa, deve diferenciar os conceitos de Transcendente e de religião, distinguindo-as quanto as suas diferentes naturezas: o Transcendente como uma realidade

incognoscível e inacessível às capacidades humanas, ou seja, um Mistério; e a religião como um instrumento humano de comunicação com o Transcendente e, portanto, tipificado por seu caráter cultural, histórico e limitado. Como bem ressaltou Boff (2006, p. 111-112):

Não vale o sofisma: se há um só Deus, deve haver uma só religião. Ora, a natureza de Deus e a natureza da religião são distintas. A natureza de Deus é o Mistério. Esse Mistério nunca pode ser captado adequadamente por uma linguagem, um símbolo ou uma doutrina. Tudo o que dissermos dele é analógico e simbólico.

A natureza da religião é o limitado, o histórico, o finito, aquilo que foi criado pela cultura humana. Consequentemente Deus enquanto Mistério está dentro e também para além da religião. Está dentro porque Ele é acenado pela linguagem e pelos símbolos. Mas está também para além porque sempre transcende todas as expressões porquanto esta é a sua natureza de Mistério.

Essa importante diferenciação conceitual contribui para que o discente possa reconhecer a inegável diversidade religiosa. Sob esse ponto de vista, o estudante passa a compreender que a pretensa posse exclusiva da Verdade e a concepção de uma única e verdadeira religião apresentam-se como equívocos que, quando contraditados, permitem ao aprendiz enxergar as diferentes verdades religiosas como autênticas manifestações das diversas dimensões da Verdade que devem ser consideradas, necessariamente, em conjunto por aqueles que pretendem aproximar-se o máximo possível dela. Em consonância com Boff (2006, p. 111):

[...] Por que na religião dizer: que haja uma só religião, um só credo e uma única forma de celebrar Deus? Esta concepção é errônea e se afasta da lógica geral da vida e da evolução que, quanto mais avança, mais diversidades suscita. Deve haver, pois o direito garantido de existência da pluralidade das religiões. O que deve ser questionado não é pluralismo religioso mas a pretensão de haver de uma única religião verdadeira.

A compreensão sobre a essência das religiões que se consubstancia na busca de um amadurecimento espiritual e de uma verdade que seja capaz de significar existência humana e que se exterioriza em suas doutrinas, ritos, rituais, livros e em seus mestres, divinamente inspirados, enseja que as religiões sejam vislumbradas como caminhos autênticos e equivalentes de busca pela Verdade (Transcendente) e de significação da vida. De uma forma ilustrativa, compara-se a Verdade com a luz branca. Assim como a luz branca é constituída por um feixe uno composto por várias cores que ao se refratarem tornam-se distintas e visíveis, a Verdade quando se refrata (é revelada) aos povos, exterioriza-se, historicamente, nas diversas interpretações culturais concebidas e manifestadas pelas tradições religiosas humanas. Tal conhecimento desperta para a prática de um diálogo religioso pautado pela tolerância, respeito e pela valorização da rica pluralidade religiosa, trazendo à consciência a percepção de que todas

as religiões são vias caminhanças que, apesar de percorrerem diferentes rotas, desembocam em um mesmo destino final: o encontro com o Transcendente. Como expôs Boff (2006, p. 88) ao afirmar que as religiões:

[...] Todas estão a serviço da verdade. O dialogar com o outro com intenção reta e com o coração jovial leva a respeitá-lo e a ser tolerante, pois todos são portadores de verdades que refletem a verdade. Então não há por que se inimizar por causa dos diferentes caminhos. Todos eles conduzem, cada qual com seu jeito, ao topo da montanha onde todos encontram Deus.

Entretanto, mesmo perante essa concepção, a irrefutável realidade plural religiosa hodierna ainda se mostra como um entrave a uma prática dialógica entre as religiões. O intenso processo de globalização que não se restringiu apenas à dimensão econômica, mas que também alcançou os sistemas de crenças, encurtou a distância fronteiriça entre os mesmos, obrigando-os a se exporem ao contato com a alteridade que, por sua vez, provocou um permanente questionamento de suas identidades e verdades de fé, instalando um forte sentimento de ameaça e insegurança. Diante deste contexto, as religiões se depararam com um dilema: assumir uma posição fundamentalista de rivalidade e de combate entre elas ou engajar-se em um diálogo aberto, acolhedor e pacificador com a pluralidade. Conforme aludiu Teixeira (2008, p. 190-191):

Nessa nova perspectiva, as tradições são colocadas diante de uma dupla opção: ou a recusa do engajamento discursivo e da comunicação ou a abertura dialogal. A escolha da primeira opção implica muitas vezes a assunção do fundamentalismo que consiste na “defesa da tradição de forma tradicional”, em reação às novas circunstâncias da comunicação global. A segunda opção, da comunicação dialógica, impõe-se hoje como um dos desafios mais fundamentais da humanidade.

Um dos pontos cruciais para que se possa construir o diálogo entre as religiões consiste em esclarecer que as suas diferenças não podem obstaculizar a sua convivência, pois tal recusa implicaria em uma relevante antinomia frente as suas próprias naturezas que não as limitam apenas ao contato com o transcendente, mas as condicionam a uma prática atitudinal incondicional de proximidade, de acolhimento, de respeito e de amor para com o outro. Em concordância com Silva e Ribeiro (2007, p. 13):

A experiência religiosa não pode ser o empecilho para a convivência. Se assim for, estaremos diante de uma contradição lógica que faz com que as religiões existam como tal. Na essência da religião não está somente a experiência com o sagrado e com o transcendente, mas também as ações de comunhão, solidariedade, busca pela paz, construção de um mundo melhor, luta pela igualdade, fraternidade etc.

Outro quesito imprescindível à consolidação de um pretenso diálogo universal abrange a promoção de um entendimento e de um reconhecimento entre as diversas tradições religiosas e entre essas e as instituições e pessoas de concepção secular em uma dimensão planetária. Extinguindo posicionamentos autocráticos, massificadores e intolerantes para estabelecer uma cultura dialógica pautada pelo respeito, acolhimento, fraternidade e caridade. De acordo com Gonçalves (2015, p. 119):

[...] o diálogo universal, identificado como o reconhecimento, visa colocar fim a toda perspectiva imperialista, colonialista e totalitária, para trazer à tona a perspectiva de cooperação dos povos, concebidos em suas tradições culturais e religiosas, visando construir uma perspectiva mundial de convivência. Neste sentido, esse diálogo exige participação ativa de todos os sujeitos religiosos e seculares, cujo espírito aponta para a humildade, o respeito e a corresponsabilidade de uns pelos outros. Exige-se, então, que o espírito do domínio seja abandonado para emergir o espírito dialógico, comunicativo e cooperativo.

O diálogo, inclusive o de cunho religioso, costuma partir das semelhanças entre os interlocutores, permeando, sobretudo, aquilo que os unifica. Entretanto, uma prática dialógica autêntica necessita de um mútuo reconhecimento e da preservação de suas singularidades, ou seja, exige a presença de dois ou mais sujeitos, dotados de identidades próprias, individuados e diferenciados, pois caso contrário, no lugar de um pretenso diálogo estabelecer-se-ia um monólogo que enunciaria uma única ideia que, por espelhamento reverberaria, exclusivamente, um a si mesmo, em uma comunicação egocêntrica, narcisista e solipsista. Silva e Ribeiro (2007, p. 13) assim descreveu uma verdadeira convivência dialogal:

Um dos grandes desafios para a convivência social é encontrar maneiras de diálogo com o diferente. Por muito tempo se procurou encontrar o que os grupos têm em comum. No entanto, descobriu-se que além de ter algo em comum, se faz necessário que a convivência se dê também pela diferença. É necessário aceitar o diferente, aprender sobre o convívio e o respeito. Portanto, mais do que procurar o que há em comum, deve-se incentivar a conhecer o outro e entender que é possível conviver no mesmo espaço como o diferente, com o outro.

Nessa direção, a instauração de um efetivo diálogo religioso requer uma autoafirmação identitária dos interlocutores, ou seja, uma firmeza quanto aos seus posicionamentos e convicções e, simultaneamente, uma abertura dialogal que não se caracteriza pelo fundamentalismo, pelo indiferentismo, pelo relativismo ou por um sincretismo, mas que se materializa, dialeticamente, pela escuta das diversas verdades religiosas, que ao serem

sintetizadas, podem promover um recíproco enriquecimento. Kung (1993, p. 142) afirma que no diálogo:

* Concede, de saída ao parceiro de diálogo a sua própria posição e espera dele somente a disposição incondicional de ouvir e aprender, isto é, uma abertura ilimitada, que inclui uma transformação dos parceiros de diálogo no decorrer do processo de entendimento. Isso é um caminho paciente e realista.

Ao tratar do diálogo religioso, principia-se pela construção do ecumenismo, tendo em vista, como objetivo final, a instauração do diálogo inter-religioso. Inicia-se pelo diálogo ecumênico pelo fato de esta comunicação e relacionamento, entre as diversas tradições cristãs, se encontrarem em um estado mais amadurecido e materializado no contexto da religiosidade brasileira. O ecumenismo é uma modalidade de diálogo religioso que se estabeleceu entre as diversas denominações cristãs que, ao fundamentarem-se na crença comum em Jesus Cristo, procuram superar as suas divergências históricas e culturais, a fim de consolidarem uma convivência pautada pelo respeito, pela cooperação, por um mútuo reconhecimento e por um espírito acolhedor e fraterno.

O Ensino Religioso ao promover a solidificação do movimento ecumênico busca transcendê-lo para o estágio do diálogo inter-religioso que, com ele não pode ser confundido. Enquanto o ecumenismo baseia-se na comunhão sob o aspecto da similaridade cristã, o diálogo inter-religioso empenha-se em congregar diferentes denominações religiosas a partir de suas características essenciais e de suas relações com as questões existenciais humanas. O exercício desta modalidade dialogal implica na prática de uma comunicação pautada pela reciprocidade, pelo respeito e por um amoroso acolhimento que, conseqüentemente, aterre o abismo dos preconceitos e discriminações e possibilite um enriquecimento mútuo a partir da assimilação das experiências religiosas partilhadas, conforme descreveu Teixeira (2008, p. 126):

O diálogo inter-religioso instaura uma comunicação e um relacionamento entre fiéis de tradições religiosas diferentes, envolvendo partilha de vida, experiência e conhecimento. Essa comunicação propicia um clima de abertura, empatia, simpatia e acolhimento, removendo preconceitos e suscitando compreensão, enriquecimento e comprometimento mútuos e partilha da experiência religiosa.

Nesse sentido, um autêntico diálogo inter-religioso não pode ser vislumbrado como um movimento de inculturação que se limita a uma incorporação e adaptação cultural do Cristianismo frente a alguns elementos pertencentes às demais tradições religiosas, mas ao contrário, deve se caracterizar pelo abandono do foco referencial cristão que, ostensiva e persistentemente, deprecou, tolheu, usurpou e sepultou as suas divergentes religiosidades,

sobretudo as mais periféricas: as tradições religiosas de matriz indígena e africana. Segundo Teixeira (2008), considera-se, portanto, como um genuíno diálogo inter-religioso aquele que se norteia: por uma humildade acolhedora; por um reconhecimento e reverência para com a alteridade; por uma autoafirmação identitária religiosa; por uma incessante e receptiva busca pela verdade e por um profundo espírito de compaixão para com a humanidade e a criação. Consoante a essa concepção, assim dissertou Teixeira (2008, p. 112-113):

[...] Para este projeto de unidade se impõe também uma atitude de abertura e receptividade fraterna para com as religiões não cristãs. Estas multivariadas expressões humanas frente ao mistério da vida e do cosmos vêm sendo, sistemática e continuamente, desqualificadas, reprimidas, reapropriadas e desprezadas, quando não totalmente erradicadas, em nome da fé cristã. Falar em diálogo a partir do *locus* do Cristianismo ainda soa ameaçador e perigoso para muitas formas religiosas. Esta realidade pede atos concretos que revertam a experiência vivida até aqui. Falar da unidade da casa de Deus, a “oikoumene”, implica levar a sério a experiência histórica dolorosa que as outras famílias de Deus espalhadas pela terra dos homens tiveram de sofrer em seu contato com a família cristã-ocidental. [...] No caso da América Latina e do Brasil, em particular, apesar de ainda estarmos nos primeiros momentos dessa iniciativa, trata-se de olhar com simpatia, atenção, fraternidade e reverência para as religiões populares do nosso continente, como são as expressões da religiosidade indígena e das manifestações dos cultos afro-ameríndios e afro-brasileiros.

Assim, ao aderir e praticar o diálogo inter-religioso, o discente é convidado a conhecer, profundamente, a religiosidade alheia, experimentando-a em seu íntimo, permitindo à mesma interagir e confrontar com as suas próprias convicções, a fim de esvaziar-se para preencher-se de uma autêntica experiência relacional com o Transcendente. Essa prática dialogal não exige uma conversão ou concordância mútua, apenas a disposição a uma audição respeitosa das concepções religiosas alheias e a uma convivência pacífica com as mesmas que, poderá enriquecer e transformar o jeito próprio de vivenciar a fé de cada uma das religiões.

Na definição do elenco de conteúdos do projeto curricular tomou-se como referencial o contexto sociocultural e religioso local, observado, analisado e significado pelas práticas docentes nos anos anteriores. Por experiência, os docentes perceberam que a atitude dos discentes perante o fenômeno religioso não se apresentava apenas como fruto de seu estudo sistematizado, mas estava relacionada às concepções culturais e religiosas sorvidas em seu ambiente comunitário, que lhes forneciam uma determinada visão de mundo. Em Uberlândia, a exemplo da realidade nacional, o Cristianismo, sobretudo, o Catolicismo se configura como um dos elementos fundantes da identidade e da tradição cultural local, o que se pode comprovar pela reverberação que as suas festividades tiveram, incorporando-se à cultura popular brasileira

e ao calendário nacional oficial, tais como: Quarta-feira de Cinzas, Sexta-feira da Paixão, *Corpus Christi*, Festas Juninas, dia de homenagem à padroeira do Brasil (Nossa Senhora Aparecida), Natal. Por isso, o catolicismo, além de ser abordado como uma das tradições religiosas presentes na sociedade, foi contemplado como uma espécie de código decifrador da cultura nacional e local, consoante ao posicionamento de Gruen (1995, p. 111-112):

Ora, no Brasil, um dos componentes básicos deste pano de fundo é o catolicismo. Marcou e marca de tal modo a cultura brasileira que, de um jeito ou de outro, ninguém neste país escapa de sua influência. Em linguagem mais filosófica diremos que o catolicismo é, no Brasil, uma chave indispensável de acesso à interpretação de nossa cultura: é “espaço hermenêutico”. A interpretação que o catolicismo provoca não será a mesma no protestante, espírita ou católico; mas é inevitável que todos eles se confrontem com o catolicismo na interpretação de sua realidade. Eis por que todos os alunos têm interesse em aprofundar o sentido das principais práticas católicas [...] Pelo mesmo motivo, porém, todos os alunos necessitam também suficiente compreensão de outros elementos hermenêuticos que marcam a sua cultura e são fonte de sentido. Estes elementos variam de um lugar para outro: podem provir do protestantismo, do candomblé ou de cultos orientais. Sem esquecer, na crescente cultura urbana, o papel hermenêutico da modernidade.

Defrontar-se com o seu espaço cultural local interessa a todos os discentes, independentemente de suas opções religiosas, pois tal ação possibilita aos mesmos compreender as suas próprias realidades. O fato de a proposta curricular contemplar o estudo sobre as festividades de cunho cristão não a caracteriza como um programa proselitista, uma vez que a mesma não deve ser definida, exclusivamente, pelo seu conteúdo, mas, sobretudo, pela perspectiva em que ele é abordado e enfrentado. Neste sentido, procura-se evitar a prática de um Ensino Religioso “vago e neutro”, isto é, descontextualizado e despojado de conteúdos relevantes, conforme assinalou Gruen (1995, p. 119):

“Vago e neutro” é um ER feito sem “relação a modelos concretos e coerentes com a tradição e a cultura de um povo”. Aí, o ensino é incapaz de atingir estes alunos. O ER tem que ter suas raízes na nossa tradição e cultura; tem que estar inserido na nossa realidade, na experiência social do aluno.

Assim a relevância dada aos conteúdos relacionados ao Cristianismo e às outras matrizes religiosas (Espiritismo, tradições indígenas e afro-brasileiras) deve-se ao fato de as mesmas comporem o substrato religioso local e, por isso, serem importantes na compreensão da respectiva conjuntura cultural e religiosa.

Os docentes, inspirados pelas orientações contidas nas Diretrizes Municipais do Ensino Religioso, elaboraram, coletivamente, os planejamentos anuais da disciplina, contemplando e organizando as temáticas em uma sequência didática norteadas pelos eixos estruturantes do

programa curricular e adequadas ao amadurecimento cognitivo de cada faixa etária, apresentando em sua estrutura: o tema geral, os objetivos, os conteúdos ordenados por bimestre, a metodologia a ser aplicada, a forma de avaliação e as referências bibliográficas. Estes planejamentos foram desenvolvidos com a efetiva participação e contribuição dos diversos membros da comunidade escolar, sobretudo de professores das mais diversas áreas, dotando-os de uma perspectiva interdisciplinar. Como prescreveu Uberlândia (2011, p. 594):

É importante ressaltar que os planejamentos pedagógicos devem envolver os educandos na definição das temáticas a serem abordadas, respeitando a faixa etária dos mesmos e a estruturação dos conteúdos a partir dos eixos organizadores, sugeridos nos PCNs- Culturas e Tradições Religiosas, Textos Sagrados e/ou Tradições Orais, Teologias, Ritos e Ethos. A construção deste planejamento deve primar pela participação coletiva dos profissionais da escola e da comunidade de forma democrática e responsável. O professor de Ensino Religioso deve propor atividades de caráter investigativo e interativo, procurando envolver os professores de outras áreas do conhecimento.

3.1.3 Entre os anos de 2013 a 2016: período de implantação e consolidação das Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Religioso da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG

Durante esse período, na gestão do prefeito Gilmar Machado, a então secretária de educação municipal, Gercina Santana Novais, implantou uma concepção educacional que pretendia transformar Uberlândia em uma cidade educadora. O termo “cidade educadora” surgiu no ano de 1990, em Barcelona, onde ocorreu o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras. Os princípios norteadores destas cidades foram redigidos e formalizados, no ano de 2004, na “Carta das Cidades Educadoras”.

Segundo este documento, “cidades educadoras” são aquelas que se encarregam de transformar todo o seu espaço territorial em um ambiente educativo, exercendo as suas funções tradicionais permeadas pelo direito universal e fundamental à educação e em consonância com um projeto educacional para a diversidade que promove um contínuo processo de formação cultural e cidadã de seus habitantes, possibilitando aos mesmos uma convivência respeitosa, colaborativa, livre, igualitária e justa. A Associação Internacional de Cidades Educadoras (2014, n.p.) assim apresentou os objetivos das Cidades Educadoras:

[...] Primeiro "investir" na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de

diálogo. Terceiro, conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

Durante esse período, a perspectiva educacional municipal e, conseqüentemente, a formação continuada de seu quadro docente foram tipificadas pela educação em direitos humanos e para a diversidade, voltadas para a construção de um espaço social e escolar humanizado, cidadão e inclusivo.

No ano de 2013 foi realizada a primeira eleição para coordenador de área do Ensino Religioso, a partir do quadro de docentes efetivos da mesma. As coordenações anteriores eram indicadas e nomeadas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação e não compunham o quadro docente supracitado. Neste pleito, foi eleito, como coordenador de área, Fabrício de Moura Bassi, que exerceu essa função até o findar do ano de 2016.

Em consonância com as políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação e, em prol da construção de uma Cidade Educadora, o Cemepe passou por uma reestruturação administrativo-pedagógica que o reorganizou em núcleos interdisciplinares. Dessa forma, cada formador de área foi nomeado para compor as equipes de trabalho dos Núcleos, ficando o formador de Ensino Religioso designado para o Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais (Nerer).

Com a publicação da Lei nº 11.444/2013 que criou a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender e organizou as unidades escolares em polos, os formadores de área do Cemepe, além de suas atribuições peculiares, assumiram ainda a função de colaborador das escolas e de seus respectivos polos. Sendo assim, a coordenação de Ensino Religioso atuou ativamente nas ações e projetos desenvolvidos pelo Nerer, além de cooperar na efetivação da Lei 11.444/2013.

A presença do formador da área de Ensino Religioso no Nerer possibilitou um maior aprofundamento no desenvolvimento das temáticas culturais e religiosas dos povos indígenas e africanos tanto na ampliação de sua abordagem no programa curricular, quanto no aperfeiçoamento formativo dos docentes com a oferta de formações focadas em tais conhecimentos.

Quanto ao trabalho formativo específico da área, a coordenação, em decisão discutida e partilhada com o grupo frequente de professores/as de Ensino Religioso, elegeu como prioridade trabalhar pela consolidação do grupo e pela reestruturação do trabalho formativo

desenvolvido até o presente momento, visando a efetiva implementação das Diretrizes Curriculares da área e dos seus respectivos planejamentos anuais.

Desde então, a metodologia de trabalho e a dinâmica das formações foram reavaliadas, objetivando desenvolver uma proposta que tivesse como ponto de partida as demandas levantadas pelo grupo. Essa análise propiciou, primeiramente, o levantamento de alguns problemas, tais como: o baixo quórum nos encontros de formação; o descompromisso do/a professor/a para com a formação contínua de sua área de atuação; a dificuldade de se desenvolver uma formação que consiga contemplar e equilibrar teoria e prática; a oferta de uma estrutura formativa que contemple todos os níveis de conhecimento e experiência do grupo docente; o desgaste hiperbólico ao desenvolver, semanalmente, até nove planejamentos diferentes (um para cada ano do Ensino Fundamental); ausência de um material didático-pedagógico referencial; dentre outras dificuldades.

Diante desse contexto, concebeu-se, coletivamente, uma estrutura formativa que se constituiu de momentos que propiciaram a formação teórica do docente, respeitando as peculiaridades pessoais, e que proporcionou também a composição de um arcabouço didático-pedagógico, a partir da troca de experiências e práticas entre os docentes do grupo.

A partir da concepção de que os planejamentos anuais se caracterizam como orientações didático-pedagógicas em constante construção coletiva, ao final de cada ano letivo, os docentes se reuniam e discutiam a aplicabilidade do mesmo no decorrer do ano, avaliando pontos positivos e negativos e apontando as necessárias e pertinentes revisões e adequações a serem realizadas nos mesmos, a fim de aperfeiçoá-los.

Objetivando consolidar a presença e o compromisso dos membros do grupo de Ensino Religioso, a coordenação dessa área do conhecimento, em uma ação conjunta com todos/as os/as demais coordenadores/as de área, realizou, entre os anos de 2014 e 2015, visitas aos/as professores/as em suas respectivas escolas (priorizando os professores que estavam ausentes das formações, a partir de um levantamento prévio de frequência). Nessas visitas, os formadores dialogavam com os seus pares, procurando: apurar os motivos de sua infrequência; oferecer auxílio em suas dificuldades; apresentar as perspectivas e as propostas do trabalho formativo em curso; convidar e incentivar a participação dos mesmos nos encontros formativos, conscientizando-os em relação à importância da frequência nos encontros para com o enriquecimento e crescimento do grupo e deles próprios.

Procurando ainda expandir os horizontes cognitivos e a qualidade da formação docente do grupo de Ensino Religioso, foram realizados dois encontros formativos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em parceria com o grupo de estudos em Direito e Religião (da

Faculdade de Direito) e um encontro formativo na mesma universidade em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX).

Em meados de setembro de 2015, o Ministério da Educação disponibilizou a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à comunidade escolar, a fim de que esta pudesse apreciá-la, discuti-la e apresentar as pertinentes contribuições à mesma. Um destaque importante deste documento foi a apresentação do Ensino Religioso como área do conhecimento. No ano de 2016, foram realizados seminários estaduais com os profissionais da educação para debater a segunda versão da BNCC.

A coordenação do Ensino Religioso municipal promoveu essas discussões junto à comunidade escolar local, angariando as suas respectivas contribuições e encaminhando-as às instâncias responsáveis por sua coleta. A instituição da BNCC em 2017 trouxe significativas mudanças junto às Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Religioso, algumas consideradas como positivas e outras como possíveis retrocessos.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa se propôs a relatar o processo histórico em que transcorreu a construção do currículo da disciplina de Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia-MG, a partir da Lei nº 9.475/97, entretanto, para tal se fez necessário, primeiramente, realizar um minucioso histórico do Ensino Religioso em âmbito nacional, a fim de melhor compreender este campo do conhecimento que se apresenta não como algo pronto, acabado e descontextualizado, mas um produto momentâneo de sua trajetória histórica.

Na descrição deste percurso pôde-se perceber que a sua trajetória histórica ficou marcada por um movimento pendular que ora inseria e considerava o Ensino Religioso como disciplina pertencente ao currículo do sistema educacional oficial, ora o desconsiderava e o excluía do mesmo. Tal oscilação era promovida pelo tipo de relação que se estabelecia entre o Estado e a Igreja (religião), em alguns momentos de aproximação e em outros de distanciamento. Essas situações alternantes geravam ordenamentos jurídicos que, em períodos de coabitação, transformavam o Ensino Religioso em um instrumento proselitista e catequético ou, em intervalos de separação, excluía-no do currículo oficial ou transvertiam-no em um mecanismo pedagógico voltado para o cultivo das competências e dos valores cívicos elegidos pelo governo em curso.

Essa inconstância historial dificultou, consideravelmente, a construção de uma identidade e de um currículo para o Ensino Religioso. O empecilho supramencionado só foi transposto na Constituição Federativa Brasileira de 1988 que o estipulou como disciplina da grade curricular das escolas públicas de ensino fundamental. A partir dessa previsão jurídica, promulgou-se, posteriormente, a Lei nº 9.475/97 que, definindo alguns parâmetros conceituais mínimos para o componente curricular em questão, possibilitou o desenvolvimento de estudos e teorias que o consubstanciaram como área do conhecimento dotada, portanto, de objeto de estudo, objetivos, corpo teórico-conceitual e metodologia próprios.

Com a apresentação de uma visão panorâmica dos quase quinhentos anos de desenvolvimento do Ensino Religioso na educação brasileira pretendeu-se constatar que a equivocada concepção hodierna deste componente curricular, incompreendido ainda por muitos como catequese e ensino da religião, alvo de polêmicos debates e concebido como um mero apêndice do currículo oficial derivou das tendências interpretativas que o caracterizaram no decorrer de sua existência.

Diante deste cenário desafiador justifica-se a pertinência do estudo empreendido nesta dissertação e da importante presença da disciplina de Ensino Religioso no currículo oficial das escolas públicas brasileiras, sobretudo nos moldes praticados pela Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG aqui descrito.

Ao descrever o histórico da disciplina de Ensino Religioso na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG e analisar as suas respectivas Diretrizes Curriculares Municipais constata-se que estas últimas se configuram como um produto analítico das práticas pedagógicas dos docentes vivenciadas no decorrer de suas caminhadas magisteriais, atrelado, intrinsecamente, ao seu processo de formação continuada. Nesse sentido, o currículo municipal do Ensino Religioso, aqui retratado, permitiu e permite ao grupo docente da área regê-lo em sua totalidade, possibilitando ao mesmo participar ativamente de todas as suas etapas. Nesta perspectiva, o docente não se apresenta apenas como mero agente executor da proposta curricular, mas apodera-se da mesma, gerenciando-a em todas as suas fases: concepção, execução, avaliação e revisão.

Outro aspecto relevante detectado consiste no caráter democrático do referencial curricular municipal do Ensino Religioso, uma vez que o mesmo foi elaborado e é, periodicamente, revisado com a contribuição dos demais membros da comunidade escolar: representantes religiosos, analistas pedagógicos, professores de outras disciplinas, estudantes, pais ou responsáveis. Esta característica proporcionou à disciplina abarcar temas que se encontram concatenados com a realidade e os interesses da sociedade local.

Quanto ao conteúdo programático das Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Religioso asseverou-se a sua consonância com a concepção recomendada e contemplada nos ditames da Lei nº 9.475/97 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). Sob uma perspectiva aconfessional e humanística, o currículo, por adotar a concepção de homem como um ser essencialmente relacional (dialógico), norteou-se pelas diversas dimensões relacionais humanas: o eu consigo mesmo, o eu com o outro, o eu com o mundo e o eu com o Transcendente (o Totalmente Outro).

A abordagem da relação do eu consigo mesmo, objetiva despertar o educando para a necessidade do autoconhecimento, proporcionando ao mesmo: a conscientização quanto às suas fragilidades e potencialidades; o reconhecimento de sua natureza dialogal; as possíveis respostas para as suas angústias existenciais, por meio de uma busca cognitiva interior; enfim, a construção de um projeto existencial capaz de significar a sua vida, conferindo-lhe um lugar e uma função no mundo.

Na dimensão relacional do eu com o outro, as Diretrizes Curriculares Municipais procuram elucidar os equívocos da histórica visão negativa e distorcida da diversidade, inspirada pela ontologia grega clássica, que, consubstancializada como construção ideológica imagética do outro, pauta-se pela mesmidade como referencial da verdade, configurando-se como um processo cultural que objetiva interditar, rejeitar e excluir toda e qualquer alteridade, normalizando a exclusão e, conseqüentemente, naturalizando-a, para propor a sua substituição por uma postura acolhedora e respeitosa para com a alteridade.

Nesse sentido, o educando é orientado a estreitar os seus laços relacionais com o outro, enxergando a sua presença heterogênea dialogante como um elemento imprescindível para o seu autoconhecimento, desenvolvimento e significação de sua existência. A partir desta compreensão, propõe-se a instauração de uma relação de proximidade, fraternidade e de responsabilidade para com o outro, permeada por uma pretensa ética universal concebida consensualmente, fundamentada em uma identidade humana e delineada por princípios axiológicos materializados como Direitos Humanos, inaugurando, assim, um novo parâmetro relacional humano tipificado pela pacificidade, hospitalidade e compaixão.

Com este novo parâmetro relacional humano pretende-se rejeitar e extirpar todas as formas de intolerância para com a alteridade objetivadas nas discriminações, preconceitos, racismos e em outras ideologias excludentes. Conseqüentemente, busca-se fomentar no discente um espírito de tolerância que não se restrinja apenas a uma aceitação resignada e pusilânime de uma inevitável convivência com o diferente, mas que se constitua em um sentimento de reverência diante da riqueza multifacetada do outro, reconhecendo a sua imprescindibilidade em seu processo de autoconhecimento e significação existencial.

Ao tratar da dimensão relacional do eu com o Transcendente, o educando é convidado a compreender que, diante da intangibilidade do Totalmente Outro, torna-se possível apenas comunicar-se com Ele, por meio de uma vivência relacional ética de cuidado, de amor, de responsabilidade e de hospitalidade para com o outro, no qual Ele se faz presente e se manifesta. Procura-se também diferenciar-se espiritualidade de religião, tomando a primeira como uma capacidade-necessidade humana de transcender-se, ou seja, de comunicar-se e conectar-se, interiormente, com uma realidade supra-sensível capaz de significar toda a existência e a religião como um instrumento cultural, formal e histórico propiciador de uma vivência prática da espiritualidade humana expressa em doutrinas, ritos, rituais, escrituras sagradas e códigos de normas éticas.

Considerando os percalços históricos religiosos do fundamentalismo conversionista e da intolerância religiosa e a premente necessidade de se prevenir e suprimi-los, por meio do

estabelecimento de um diálogo religioso de cunho pacífico e respeitoso, o currículo municipal em questão almeja, como um dos seus principais objetivos, consolidar as religiões como caminhos autênticos e equivalentes de busca pela verdade e de desenvolvimento e vivência da espiritualidade humana. Por conseguinte, as tradições religiosas são contempladas como mecanismos de significação da existência que viabilizam a transcendência do ser humano e possibilitam a sua plena humanização, por meio do autoconhecimento e da atualização de todas as suas potencialidades.

Fundamentado nesta concepção, apresenta-se a espiritualidade como uma essência humana que se configura como um elemento originário comum a todas as religiões, a partir da qual, apesar de todas as suas diferenças, permite às mesmas sentar-se em uma mesa como comensais a fim de nutrirem-se da fonte espiritual comunitária, partilhando e saboreando os seus alimentos espirituais e a sua própria existência.

Com a oferta de uma educação em direitos humanos, o plano curricular municipal do Ensino Religioso intenta prevenir a prática de toda e qualquer forma de violência humana, por meio da formação de cidadãos éticos (dotados de senso crítico, consciência autônoma, de anseio ético) transformados em agentes protagonistas da história, promotores das necessárias mudanças nos mais diversos contextos humanos, dispostos, portanto, a abandonarem a condição de meros reprodutores do *status quo*. Dotados de tal consciência cívica e amadurecimento ético, espera-se que os discentes sejam capazes de questionar as suas religiões e todo o seu contexto existencial (político, econômico, social, ecológico, científico), identificando os seus equívocos e intervindo, eticamente, a fim de repará-los.

Enfim, as Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Religioso se configuram como um projeto utópico, não no sentido de algo inatingível, mas como uma factível esperança de se instituir uma nova ordem civilizacional planetária. Com a intenção de alcançá-la, procura-se fazer uma apreciação crítica da condição e do contexto humano hodierno, enfatizando as suas mazelas, consideradas por muitos como irreversíveis, para em contrapartida, apresentar a potencial construção educacional de indivíduos integralmente humanizados e dotados das qualidades cívicas que, constituindo-se em uma renovação qualitativa da espécie humana, desencadeie na implantação de um novo modelo relacional e civilizacional edificado sobre uma concepção cultural de paz, de cultivo da vida, de igualdade, de liberdade, de fraternidade e de reverência para com a diversidade.

Conclui-se que essa dissertação pode contribuir na histórica e perene discussão do Ensino Religioso na educação brasileira, promovendo uma melhor compreensão quanto à sua identidade, sua pertinência como autêntico componente curricular e seus aportes na formação

cognitiva e humana dos educandos. Espera-se também que essa pesquisa possa colaborar no trabalho docente desta disciplina, referenciando-o em sua teoria e prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAGOAS. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Alagoas**. Maceió: Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas, 1989. Disponível em: <<http://www.procuradoria.al.gov.br/legislacao/constituicao-do-estado-de-alagoas/Livro%20da%20Constituicao%20do%20Estado%20de%20Alagoas%20sem%20Capa.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2020.

ALVES, Luiz Alberto Souza; JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. A Elaboração das Concepções do Ensino Religioso no Brasil. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo (Org.); WAGNER, Raul (Org.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 55-84.

AMAZONAS. Constituição (1989). **Constituição do Estado do Amazonas**. Manaus: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 1989. Disponível em: <<http://www.pge.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Constituicao-Estado-A Amazonas-atualizada-ate-a-EC-108-de-2018.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2020.

ARAGÃO, Gilbraz. Religiões e espaço público. In: ROSSI, Luiz Alexandre; JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). **Religião, Direitos Humanos e Laicidade**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015. p. 71-83.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**. Gênova: [s.n.], 2014. Disponível em: <<https://www.prattein.com.br/home/images/stories/230813/Educacao/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2021.

BAHIA. Constituição (1989). **Constituição do Estado da Bahia**. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 1989. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/lex/a_pdf/constituicao_ba.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

BARBOSA, Rui. **Obras completas de Rui Barbosa**: Vol. X. 1883 Tomo I Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947, 370 p. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/rbonline/index.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

BATISTA, Carolina de Almeida. *Quanta Cura* (1864), de Pio IX, e *Rerum Novarum* (1864) Leão XIII: posicionamentos políticos e sociais em relação ao capitalismo e socialismo. **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá, v. V, n. 15, p. 1-16, jan/2013. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BÍBLIA. N.T. 1João. Português. In: **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 200. p. 2291.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível: hospitalidade: direito e dever de todos**. Petrópolis: Vozes, 2005. 199 p. v. 1

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível: convivência, respeito, tolerância**. Petrópolis: Vozes, 2006. 123 p. v. 2.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09 set. 2020

BRASIL. **Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890**. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 85, de 20 de setembro de 1892**. Estabelece a organização municipal do Districto Federal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-85-20-setembro-1892-541262-publicacaooriginal-44822-pl.html>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.html>>. Acesso em: 31 ago. 2020

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 set. 2020.

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: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 2, de 07 de abril de 1998**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 10 ed. São Paulo: Centauro, 2006. 136 p.

BUSQUETS, Maria Dolors et al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. 5 ed. Ática: São Paulo, 1999. 198 p.

CAETANO, Maria Cristina. **O Ensino Religioso e a formação de seus professores: dificuldades e perspectivas**. 2007. 389 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CARON, Lurdes (org.). **O Ensino Religioso na nova LDB: histórico, exigências, documentário**. Petrópolis: Vozes, 1999. 85 p.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 2, p. 131-141, Apr.-June, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/26790/pdf_96/>. Acesso em: 01 fev. 2020. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i2.26790>

CIFUENTES, Rafael Llano. **Relações entre a Igreja e o Estado: a Igreja e o Estado à luz do Vaticano II, do Código de Direito Canônico de 1983 e da Constituição Brasileira de 1988**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989. 371 p.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. Catequese Renovada: orientações e conteúdo. **Teologia Fé e Vida**, 2018. Disponível em: <<https://www.teologiafevida.net/documento-26-cnbb/>>. Acesso em: 05 set. 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Estudos da cnbb nº 49: o ensino religioso**. São Paulo: Paulinas, 1987. 200 p.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (Brasil). **Ensino Religioso no cenário da Educação Brasileira:** aspectos históricos e sócio-político-culturais. Brasília: Edições Cnbb, 2007. 128 p.

COSTELLA, Domenico. O fundamento epistemológico do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo (Org.); WAGNER, Raul (Org.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 85-104.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Religiões:** A descolonização religiosa da Escola Pública. Belo Horizonte: Mazza, 2013. 107 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica:** do Império à República. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017. 530 p. Disponível em: <<http://www.luizantonioconha.pro.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Laicidade e Ensino Religioso em Minas Gerais: 1891-2005. In: NETO, Wenceslau Gonçalves; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Orgs.). **História da Educação em Minas Gerais:** da Colônia à República. Vol.3; República. Uberlândia: EDUFU, 2019. 416 p.

DANTAS, Douglas Cabral. **O Ensino Religioso na Rede Pública Estadual de Belo Horizonte, MG:** história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência. 2002. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. 1ª ed. Brasília: UNESCO, 2010. 107 p.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977. 281 p.

ESPÍRITO SANTO. Constituição (1989). **Constituição do Estado do Espírito Santo**. Vitória: Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, 1989. Disponível em: <http://www.al.es.gov.br/appdata/anexos_internet/downloads/c_est.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso:** perspectivas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 1994. 126 p.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso no Brasil:** tendências, conquistas, perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1995. 150 p.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997. 63p.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Ensino Religioso Capacitação para um Novo Milênio:** Ensino Religioso é disciplina integrante da formação básica do cidadão. Curitiba: FONAPER, s.d.[2000g]. Caderno pedagógico 1

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Ensino Religioso Capacitação para um Novo Milênio:** Ensino Religioso e o conhecimento religioso. Curitiba: FONAPER, s.d.[2000a]. Caderno pedagógico 3

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Ensino Religioso Capacitação para um Novo Milênio:** O fenômeno religioso no ensino religioso. Curitiba: FONAPER, s.d.[2000b]. Caderno pedagógico 4

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Ensino Religioso Capacitação para um Novo Milênio:** Ensino Religioso e o ethos na vida cidadã. Curitiba: FONAPER, s.d.[2000f]. Caderno pedagógico 9

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Ensino Religioso Capacitação para um Novo Milênio:** Ensino Religioso e os seus parâmetros curriculares nacionais. Curitiba: FONAPER, s.d.[2000d]. Caderno pedagógico 10

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Ensino Religioso Capacitação para um Novo Milênio:** O Ensino Religioso na proposta pedagógica da escola. Curitiba: FONAPER, s.d.[2000e]. Caderno pedagógico 11

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Ensino Religioso Capacitação para um Novo Milênio:** Ensino Religioso no cotidiano da sala de aula. Curitiba: FONAPER, s.d.[2000c]. Caderno pedagógico 12

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. 49 p.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2010a. **A Era Vargas: dos anos 20 a 1945.** Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2010b. **Fatos & Imagens: O golpe de 1964.** Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2009. **Verbetes: redemocratização.** Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/redemocratizacao>>. Acesso em: 07 set. 2020.

GASDA, Élio Estanislau. A laicidade ameaçada: política, religião e teologia. In: ROSSI, Luiz Alexandre; JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). **Religião, Direitos Humanos e Laicidade.** São Paulo: Fonte Editorial, 2015. p. 38-57.

GOLDMANN, Lucien. **A criação cultural na sociedade moderna.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972. 118 p.

GONÇALVES, Paulo Sérgio Lopes. Religião e espaço público: da luta à convivência. In: ROSSI, Luiz Alexandre; JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). **Religião, Direitos Humanos e Laicidade.** São Paulo: Fonte Editorial, 2015. p. 111-122

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. 162 p.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. A formação de professores no Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo (Org.); WAGNER, Raul (Org.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 143-154).

HOORNAERT, Eduardo. **Formação do catolicismo brasileiro 1500-1800**. Petrópolis: Vozes, 1978. 140 p.

JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo; WAGNER, Raul. Uma breve história do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER (1995 a 2010). In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo (Org.); WAGNER, Raul (Org.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 85-104.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; STRÖHER, Marga Janete (org.). **Educar para a convivência na diversidade**: desafio à formação de professores. São Paulo: Paulinas, 2009. 127 p.

KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial**: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. São Paulo: Paulinas, 1993. 209 p.

LAGE; Ana Cristina P. Ultramontanismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. CD-ROM. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ultramontanismo.htm>. Acesso em: 22 jan. 2020.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1982. 102 p.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2019. 305 p.

LIMA, Luiz Alves de. O documento Catequese Renovada da CNBB (1983). **CNBB Catequese do Brasil**, 2017. Disponível em: <<http://www.catequesedobrasil.org.br/noticia/o-documento-catequese-renovada-da-cnbb-1983->>. Acesso em: 05 set. 2020.

MARANHÃO. Constituição (1989). **Constituição do Estado do Maranhão**. São Luís: Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, 1989. Disponível em: <http://www.stc.ma.gov.br/files/2013/03/CONSTITUI%C3%87%C3%83O-DO-ESTADO-DO-MARANH%C3%83O_atualizada_at%C3%A9_emenda69.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020

MEIRELLES, Juliana Gesuelli. **A família real no Brasil: política e cotidiano (1808-1821)**. São Bernardo do Campo: EdUFABC, 2015. 92 p. <https://doi.org/10.7476/9788568576960>.

MINAS GERAIS. Constituição (1891). **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1891.

MINAS GERAIS. Lei nº 1.092, de 12 de outubro de 1929. **Colecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, p. 55-56, 1929. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKEwiWv9T387DnAhWyBtQKHSHaA20QFjAEegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fdspace.alm>>

g.gov.br%2Fbitstream%2F11037%2F4737%2F3%2F4737.pdf&usg=AOvVaw00xGG6_KkVdJeu8Q6JxQIS>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MONDIN, Battista. **O homem, quem é ele?:** Elementos de antropologia filosófica. São Paulo: Paulus, 1980. 331 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000. 115 p.

OLIVEIRA, Lilian Blanck; RISKE-KOCH, Simone; BERG, Irene de Araújo Van Den. Formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul. In: POZZER, Adeir et al. (Org.). **Ensino Religioso na educação básica:** fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2015. p. 181-201.

PALMER, Parker J.; **Conhecer como somos conhecidos:** a educação como jornada espiritual. Piracicaba: UNIMEP, 1999. 170 p.

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.27, p.172-182, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782004000300012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300012>

PERNAMBUCO. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Pernambuco.** Recife: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, 1989. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=12&numero=1989&complemento=0&ano=1989&tipo=&url=>>>. Acesso em: 20 set. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000.** Dispõe sobre o Ensino Religioso confessional na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136999/lei-3459-00>>. Acesso em: 28 out. 2020.

RIVERA, Dario Paulo Barrera. Laicidade, Religião e Direitos Cidadãos. In: ROSSI, Luiz Alexandre; JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). **Religião, Direitos Humanos e Laicidade.** São Paulo: Fonte Editorial, 2015. p. 15-37.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos e indefinições na construção dos campos. **Revista de Estudos da Religião.** São Paulo, v. 15, n. 2, p. 55-66, jul/dez/2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/issue/view/1527/showToc>>. Acesso em: 08 out. 2020. <https://doi.org/10.21724/rever.v15i2.26184>

RONDÔNIA. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Rondônia.** Assembleia Estadual do Estado de Rondônia, 1989. Disponível em: <https://www.al.ro.leg.br/institucional/constituicao-do-estado-de-rondonia/constituicao-estadual/ce1989_ec139.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. 85 p.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e Direitos Humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Revista Mana**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, n. p., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100008>. Acesso em: 13 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100008>

SERGIPE. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Sergipe**. Aracaju: Assembleia Estadual do Estado de Sergipe, 1989. Disponível em: <<http://pm.se.gov.br/wp-content/uploads/2013/08/2-Constitui%C3%A7%C3%A3o-Estadual-de-Sergipe.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, Clemildo Anacleto da; RIBEIRO, Mario Bueno. **Intolerância religiosa e direitos humanos: mapeamentos de intolerância**. Porto Alegre: Sulina, 2007. 175 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 224 p.

STRÖHER, Marga Janete. Direitos Humanos e Diversidade Religiosa em um Estado Laico. In: ROSSI, Luiz Alexandre; JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). **Religião, Direitos Humanos e Laicidade**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015. p. 38-57.

TEIXEIRA, Faustino; DIAS, Zwinglio Mota. **Ecumenismo e Diálogo Inter-religioso: a arte do possível**. Aparecida: Santuário, 2008. 221 p.

TOMAZ, Rozaine A. Fontes. **Entre a laicidade e a religião: desafios para o ensino religioso na escola pública brasileira**. Curitiba: Appris, 2014. 194 p.

TOMAZINI, Daniela Aparecida. **O Ensino Religioso na educação pública e o trabalho docente: um estudo no município de Uberlândia/MG a partir da Lei de Diretrizes e Bases 1996/97**. 216. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais**. Uberlândia, 2011. 603 p.

UNESCO. **Direitos Humanos na internet (DHnet)**. Declaração de Princípios sobre a Tolerância. 1995. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2021

UNESCO. **Comitê da cultura de paz**. Declaração de Princípios sobre a Tolerância. 2021. Disponível em <<http://comitepaz.org.br/index.php/documentos-internacionais/>>. Acesso em: 13 abr. 2021

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião**. Natal, 2018. 178 p. Disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/proeg-projetos-pedagogicos-natal/arquivos/4227projeto_pedaga%C2%B3gico_do_curso_cr_2018.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.