



Ensino Religioso e Democracia: balanço contemporâneo das escolas públicas brasileiras

Religious Education and Democracy: a contemporary balance of Brazilian Public Schools

Hérika de Castilho Monteiro⁴⁵²

Mestranda no PPG em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória

Wallace Soares da Paixão⁴⁵³

Doutorando no PPG em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória

Resumo: Examina-se a presença das religiões no espaço público brasileiro, tomando como eixo de debate o Ensino Religioso. Estabelece-se um diálogo com a dimensão laica das escolas públicas, para questionar sobre a pertinência ou não desse componente curricular nelas. Empreende-se reflexões – em nível bibliográfico e documental – para ampliar as visões, o currículo e os conteúdos programáticos do Ensino Religioso. Parte-se da premissa de que o currículo contemporâneo do Ensino Religioso preconiza sua própria sociabilidade, quando sugere a promoção e o desenvolvimento de mecanismos de ensino-aprendizagem em que os sujeitos se direcionam à sua cultura e resgatam sua busca pela compreensão dos fundamentos diversificados e simbólicos que neles há. O Ensino Religioso, nesses termos, exige ações integradas, dentro e fora das escolas públicas, com propostas interdisciplinares envolvendo a relação entre ciência, religião, cultura e sociedade.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Democracia. Escolas Públicas Brasileiras. Cultura.

Abstract: The presence of religions in the Brazilian public space is examined, taking Religious Education as the axis of debate. A dialogue is established with the secular dimension of public schools, in order to question the relevance or not of this curricular component in them. Reflections are undertaken – at the bibliographic and documentary level – to broaden the visions, the curriculum and the syllabus of Religious Education. It is based on the premise that the contemporary curriculum of Religious Education advocates its own sociability, when it suggests the promotion and development of teaching-learning mechanisms in which the subjects are directed to their culture and rescue their search for understanding the diversified and symbolic

⁴⁵² Mestranda no PPGCR da FUV. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-graduada em Educação Inclusiva e Diversidade pela instituição CESAP. É professora efetiva do município de Vila Velha.

⁴⁵³ Doutorando no PPGCR da FUV e Mestre pela mesma instituição. Pós-Graduado em Gestão e Docência no Ensino Superior pela Faculdade Novo Horizonte. Graduado em Teologia pela FUV. Graduado em Administração pela Faculdade Espírito-Santense (FAESA).

foundations that exist in them. Religious Education, in these terms, requires integrated actions, inside and outside public schools, with interdisciplinary proposals involving the relationship between science, religion, culture and society.

Keywords: Religious Teaching. Democracy. Brazilian Public Schools. Culture.

Introdução

O objetivo deste artigo consiste em analisar a presença das religiões no espaço público brasileiro na atualidade, assumindo o Ensino Religioso como suporte de debate. Para tanto, estabelece-se um diálogo com a dimensão laica das instituições de ensino, sobretudo as escolas públicas brasileiras, perguntando acerca da plausibilidade e/ou pertinência, ou não, do Ensino Religioso nelas, dando ênfase a reflexões que podem expandir essa discussão, em especial no que concerne às visões, ao currículo e aos conteúdos programáticos do Ensino Religioso.

Toma-se impulso no argumento de que o currículo contemporâneo do Ensino Religioso preconiza sua sociabilidade, na medida em que sugere a promoção e o desenvolvimento de mecanismos de ensino-aprendizagem em que os sujeitos se voltem à memória de sua cultura, retornando, de modo consequente, sua procura em compreender os fundamentos diversificados e simbólicos localizados nela. Isso será realizado em três passos, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, descrevendo o trato com a religião no contexto da ciência moderna e empreendendo uma análise do Ensino Religioso nas escolas públicas na atualidade.

Vale notar que se enfatiza mais o Ensino Religioso à luz do contexto democrático, inserindo-o no debate nas escolas públicas nacionais, do que uma investigação dele, por exemplo, no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nosso interesse consiste, portanto, em demonstrar que o Ensino Religioso exige uma ação integrada dentro e fora dos limites das instituições públicas de ensino, com uma proposta interdisciplinar envolvida pela relação ciência, religião, cultura e sociedade.

1 Ciência moderna e o trato com a religião

Os avanços oriundos da ciência moderna gestaram o conjunto de métodos de pesquisa, novas tecnologias e um arcabouço filosófico-conceitual abrangente, com uma expressiva melhora na expectativa e nas condições de vida humana. Entretanto, da ciência moderna também se desdobraram problemas relativos mormente à supervalorização da utilização da razão e à inflação de conceitos como universalidade, identidade, objetividade e verdade, em detrimento das concepções de diversidade, particularidade, subjetividade e ideologia. Em termos sócio-políticos, esse processo redundou nos processos de colonização, escravidão de pessoas negras, perseguição aos judeus no contexto da Segunda Guerra Mundial, bem como na distribuição injusta dos resultados do desenvolvimento material. Com efeito, embora sejam constatadas várias descobertas e um controle maior sobre a natureza, a modernidade incorreu em situações marcadas pelo desrespeito, desvelando, assim, certa dificuldade na promoção de relações pautadas na alteridade.⁴⁵⁴

⁴⁵⁴ OLIVEIRA, Aurenéa M. *Multiculturalismo, pluralismo e (in) tolerância religiosa: o relacionamento dos espíritas pernambucanos com os adeptos de outras religiões (1990-2004)*. Tese (Doutorado em

O *outro* – as pessoas negras, indígenas, povos colonizados, pessoas portadoras de deficiências físicas, mulheres, entre outros – não foi notado a partir de sua identidade singular, mas sua pluralidade pautou-se na imposição do modelo de identidade europeu, em desrespeito de sua diferença.⁴⁵⁵ Não seria inútil, pois, considerar que parte dessa predisposição relativa à intolerância na atualidade – sobretudo no âmbito da religião – emerge como uma apropriação desse tipo de mentalidade moderna europeia, cujos alicerces estão na filosofia iluminista. A título de exemplo, em relação à religião, pode-se citar as religiões budistas, afro-brasileiras, os mulçumanos, entre outras.

O advento da ciência moderna se deu a partir de duas premissas cruciais, a saber: “o modelo newtoniano, segundo o qual existe uma simetria entre o passado e o futuro [implicando que] podemos chegar a certezas, e por esse motivo não precisamos distinguir entre o passado e futuro, uma vez que tudo coexiste num eterno presente”⁴⁵⁶; e o “pressuposto de que existe uma distinção fundamental entre a natureza e os seres humanos, entre a matéria e a mente, entre o mundo físico e o mundo social/espiritual”⁴⁵⁷. A partir dessa distinção, explica Wallerstein, a ciência passou a ser “definida como a busca de leis universais da natureza que se mantivessem verdadeiras para além das barreiras de espaço e tempo”⁴⁵⁸.

Esse modelo de ciência foi inserido, antes de tudo, nas ciências da natureza e, mais tarde, a partir do século XIX, incidiria sobre as ciências sociais. De acordo com Boaventura de Sousa Santos:

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global (isto é, ocidental) de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se defende ostensivamente de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, potencialmente perturbadoras): o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíam, entre outras, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos).⁴⁵⁹

Logo, o modelo global da racionalidade moderna é essencialmente totalitário, pois, de acordo com Santos, rejeita “o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautaram pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”⁴⁶⁰. Destarte, esse tipo de racionalidade foi apreendido pelos

Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. p. 48.

⁴⁵⁵ CARDOSO, Clodoaldo M. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 18.

⁴⁵⁶ WALLERSTEIN, Immanuel. *Para abrir as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15.

⁴⁵⁷ WALLERSTEIN, 1996, p. 15.

⁴⁵⁸ WALLERSTEIN, 1996, p. 15.

⁴⁵⁹ SANTOS, Boaventura S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 60-61.

⁴⁶⁰ SANTOS, 2001, p. 61.

cientistas e, com efeito, outras dimensões e conhecimentos foram extirpados do campo da ciência, por exemplo, os saberes advindos das religiões, que, em geral, foram tratados como inferiores, dogmáticos e/ou conhecimentos do senso comum. Em outras palavras, o conhecimento religioso foi considerando um saber não fundamentado pelos cânones científicos.

De acordo com Santos, os cânones científicos se consolidaram:

Na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, nas leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos, na grande síntese da ordem cósmica de Newton, e, [...] na consciência filosófica que lhe conferem Bacon e Descartes.⁴⁶¹

No pensamento de Santos, esses pensadores protagonizaram uma luta na ciência moderna contra os modos de dogmatismo e autoridade, conduzindo, assim, o conhecimento científico à separação do senso comum, da religião, da natureza, sobrelevando a ciência ao *status* de detentora da verdade.⁴⁶² Mas, em relação à religião, a ciência moderna a rejeitou como saber, porque suas evidências imediatas pautavam-se na fé como dogma. No que tange à negação da natureza, ela foi tratada como passiva, eterna e reversível, uma vez que não apresentava:

Qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes activo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar. Como diz Bacon, a ciência fará da pessoa humana 'o senhor e o possuidor da natureza'.⁴⁶³

Nessa dinâmica de dominação da natureza, o progresso emergiu como a palavra de ordem, pois, nesse cenário, ele fora tratado como infinito, sendo reforçado pela força das conquistas materiais na época.⁴⁶⁴ Desse modo, essa mentalidade de que por intermédio da observação e da experimentação seria possível controlar a natureza e obter um conhecimento mais sólido e sistematizado sobre ela gerou não apenas o domínio pela previsão, mas, também, através da produção de tecnologia, pode-se controlar mais os fenômenos naturais, de modo que esse tipo de produção material fora tratado como um sinal de progresso.⁴⁶⁵

Nesse contexto científico, marcado pela extinção do senso comum, do sagrado e da subjetividade, entre outros, a racionalidade elevou-se “não só como instrumento privilegiado de análise, como também lógica da investigação, e ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria”⁴⁶⁶. A matemática, por exemplo, possui um lugar central nesse contexto, porém, com duas consequências, que:

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto

⁴⁶¹ SANTOS, 2001, p. 61.

⁴⁶² SANTOS, 2001, p. 61-62.

⁴⁶³ SANTOS, 2001, p. 62.

⁴⁶⁴ WALLERSTEIN, 1996, p. 16.

⁴⁶⁵ OLIVEIRA, 2006, p. 41.

⁴⁶⁶ SANTOS, 2001, p. 63.

são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta-se na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.⁴⁶⁷

Deve-se considerar que essa concepção de conhecimento ascende e se sustenta na fragmentação entre as condições iniciais e as leis da natureza. Para Santos, as condições iniciais representam o reino da complicação, isto é, do acidente em que é preciso elencar as condições a serem observadas, as mais relevantes, ao passo que as leis da natureza representam o reino da simplicidade, ou seja, em que seria possível medir com rigorosidade. Trata-se de uma distinção arbitrária decorrente de pressupostos e regras epistemológico-metodológicas centradas na ideia de que um conhecimento causal – cujo objetivo consiste na formulação de leis sob a égide de regularidades – tem como alvo ulterior a previsão do comportamento futuro dos fenômenos investigados.⁴⁶⁸

É neste aspecto que se estabelece a ótica que considera que o resultado do fenômeno será produzido independentemente do espaço e do tempo em que ocorrem as condições iniciais. Porém, ignora-se a seguinte intenção: as “leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o ‘como funciona’ das coisas em detrimento de qual agente ou ‘qual fim’ das coisas”⁴⁶⁹. Nas palavras de Santos:

É este tipo de causa formal que permite prever e, portanto, intervir no real e que, em última instância, permite à ciência moderna responder à pergunta sobre os fundamentos do seu rigor e da sua verdade com o elenco dos êxitos na manipulação e transformação do real.⁴⁷⁰

Essa conduta gera um conhecimento pautado na formulação de leis asseguradas no pressuposto da repetição do passado no futuro, porque há uma ordem estabelecida nesse processo. Para Santos, o mundo da matéria emerge como um mundo “cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que que o racionalismo cartesiano se torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem”⁴⁷¹.

Ou seja, uma ideia que se universaliza, de mundo-máquina, por assim dizer, emerge como um dos eixos da noção de progresso, representando, assim, a transformação do real pela via da tecnologia, através de uma racionalidade instrumental que leva o conhecimento científico rumo ao determinismo mecanicista – utilitário e funcional – que intenciona ser reconhecido mais pelo seu potencial de dominar e transformar do que por sua capacidade intrínseca de compreender

⁴⁶⁷ SANTOS, 2001, p. 63.

⁴⁶⁸ SANTOS, 2001, p. 63.

⁴⁶⁹ SANTOS, 2001, p. 64.

⁴⁷⁰ SANTOS, 2001, p. 64.

⁴⁷¹ SANTOS, 2001, p. 64.

profundamente o real.⁴⁷² Essa lógica foi adotada pelas ciências sociais através, por exemplo, de abordagens como a do evolucionismo social.

Mas, ao abordar as ciências sociais, vale considerar o pensamento de Santos acerca do modelo de ciência moderna. Para Santos, Bacon, Vico e Montesquieu criaram as condições para transpor a metodologia das ciências naturais para o âmbito das ciências sociais.⁴⁷³ Ou seja, para ele, o modelo de ciência moderna – desenvolvido inicialmente nas ciências da natureza – não foi transportado para as ciências sociais sem ressalvas. Mas, os autores supramencionados se apropriaram do modelo cartesiano e fizeram isso a partir de dois tipos de receptividade, que, *a priori*, se opõem, mas, *a posteriori*, convergem-se.

O primeiro tipo tem representação naqueles que empreenderam esforços para aproximar o método das ciências naturais ao das sociais, ressaltando o paradigma moderno. O segundo tipo realizou-se por aqueles que intentaram diferenciar dois tipos de ciência, enfatizando o espectro das ciências sociais em seu objeto e em seu método, em relação às ciências naturais. Mesmo que se verifique uma negação do paradigma moderno neste grupo, isso ainda é parcial, porque a aceitação da diferença entre natureza e humano, objetividade e subjetividade e/ou transcendência reforça o modelo de ciência moderna, em suas distinções clássicas que caracterizaram o Iluminismo e o Positivismo.⁴⁷⁴

Isso explica, por exemplo, o fortalecimento de perspectivas, tais como: secularização, secularidade e secularismo, mormente no âmbito acadêmico, que investiam firmemente no vaticínio do fim das religiões. Mas, pelo contrário, o século XX testemunhou o crescimento delas, e o presente século reitera esses avanços em novos modelos, isto é, as religiões permanecem vivas, o que inclui sua manifestação em locais considerados laicos e/ou que se autodefinem como espaços que não privilegiam crenças, como o espaço público, por exemplo.

Todavia, a complexa relação entre religião, laicização e espaço público no cenário brasileiro passou a gravitar no contexto da educação, por intermédio do Ensino Religioso, na medida em que sua implementação e permanência demonstram como uma de suas metas a estratégia de disseminação de valores cristão na sociedade e nos espaços de formação humana, como uma forma de sobrevivência da religião – num primeiro momento, católica romana e, atualmente, pentecostal e neopentecostal. Por isso, diante dessas considerações iniciais, a proposta deste artigo consiste em discutir sobre a presença da religião no espaço público contemporâneo, examinando, assim, casos específicos relativos ao Ensino Religioso no âmbito da educação brasileira, considerando a realidade das instituições públicas de ensino.

2 Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras

O debate sobre o Ensino Religioso é extremamente importante no Brasil, sobretudo, a partir de 2017, diante da autorização dada pelo Supremo Tribunal Federal acerca do Ensino Religioso confessional nas escolas públicas, no confronto com o texto da Constituição Federal de 1988, que preconiza a laicização do Estado. Cabe mencionar que o artigo 33 da LDB, Lei nº 9.394/1996, garante aos estudantes a presença

⁴⁷² SANTOS, 2001, p. 64-65.

⁴⁷³ SANTOS, 2001, p. 65.

⁴⁷⁴ SANTOS, 2001, p. 65.

facultativa e laica nas aulas de Ensino Religioso nas escolas públicas, porém, a oferta é obrigatória para esses estabelecimentos de ensino público.⁴⁷⁵

Entretanto, não existe consenso sobre essa modalidade de ensino nas escolas públicas, de modo que esse é um debate marcado por tensões, cujas origens remetem às lutas travadas os defensores do Ensino Religioso e os laicos, isto é, que destacaremos desde a década de 1930, entre os escolanovista – que desejavam uma educação pública gratuita, porém, contrários ao Ensino Religioso – e alguns setores da Igreja Católica Apostólica Romana – favoráveis ao Ensino Religioso e às escolas privadas. Destarte, essas duas posturas antagônicas não apenas tiveram, mas ainda precisam negociar, ao lado de outras, sobre a manutenção ou não do Ensino Religioso no âmbito do currículo escolar no Brasil.⁴⁷⁶

De acordo com Peter Berger e Thomas Luckmann, as sociedades contemporâneas são caracterizadas pelo pluralismo religioso, em oposição ao que acontecia nas sociedades arcaicas e tradicionais, onde o único sistema de valores e crenças envolvia tudo e todos, mas, na atualidade, há a coexistência de sistemas diversos de valores, religiões e sentidos concorrentes entre si.⁴⁷⁷ Para além da multiplicidade de religiões e denominações religiosas, os sujeitos podem fazer escolhas entre uma vida sem religião ou apegar-se a uma das múltiplas e variadas ideologias modernas, como também pode decidir por viver em trânsito religioso, diante das opções disponíveis.

Para esses pensadores, o pluralismo religioso contemporâneo sinaliza para o fim do monopólio da religião, isto é, delineando o encerramento do contexto em que apenas uma religião dominava uma parcela significativa das esferas da vida social. De acordo com Ricardo Mariano, o pluralismo resulta da concepção de laicização do Estado, porque a cisão entre religião e poder público conduziu à uma disputa entre as religiões, constituindo uma espécie de mercado religioso, sobretudo no contexto das sociedades de modelo liberal.⁴⁷⁸

Segundo Antônio Pierucci, nas escolas públicas, o Ensino Religioso reflete o processo de desmonopolização do campo religioso brasileiro, considerando sua nova configuração legal e proposta curricular.⁴⁷⁹ Para Maria Dickie, a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas é uma tentativa de resgate de alguma influência no espaço público para as religiões, através da legitimação de sua autoridade na vida e na cultura, sendo que estas são percebidas como dilaceradas pelos sujeitos em virtude do individualismo e da falta de valores.⁴⁸⁰ Essa tentativa ocorre a partir de outras bases relativas aos períodos precedentes tidos como ecumênicos, porque é mais democrática

⁴⁷⁵ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [n.p.].

⁴⁷⁶ OLIVEIRA, Aurenéa M.; SILVA, Drance E. Alteridade x Intolerância: Diretrizes Curriculares que podem embasar mais democrática e pluralmente o Ensino Religioso. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 139-160, 2012. p. 143.

⁴⁷⁷ BERGER, Peter.; LUCKMANN, Thomas. *Pluralismo, modernidade e crise de sentido*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 51.

⁴⁷⁸ MARIANO, Ricardo. Secularização do Estado, liberdades e pluralismo religioso. In: EQUIPO NAYA, 2002. [n.p.]. [online].

⁴⁷⁹ PIERUCCI, Antônio F. *O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Marx Weber*. São Paulo: 34, 2005. p. 23.

⁴⁸⁰ DICKIE, Maria A. S. Todos os caminhos levam a Deus: o CONER e o Ensino Religioso em Santa Catarina. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XXVII, 2003, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPOCS, 2003. p. 1-26.

e preocupada com o respeito às individualidades manifestadas no esforço conjunto de grupos estratégicos.⁴⁸¹

Desse modo, a LDB, nº 9.394/1996 – cujo artigo 33 fora alterado pela Lei nº 9.475/1997 – estabelece outra concepção de Ensino Religioso no contexto das escolas públicas nacionais. Essa concepção possibilita o acesso diversificado às diferentes religiões no espaço público. Com efeito, a configuração vigente do Ensino Religioso torna possível que as cosmovisões religiosas, ausentes no ensino público, até então, tenham igual oportunidade de visibilização nas escolas públicas, abrindo espaço para diferentes grupos e agentes religiosos minoritários tenham condições de exercer influência nesse espaço através do Ensino Religioso.⁴⁸²

No entanto, sabe-se que, em épocas recentes, o Ensino Religioso nas escolas públicas não estava revestido legalmente de modo confessional, porém, isso mudou com a autorização do STF, em 2017. Essa decisão abriu espaço para que as religiões tenham condições de dar visibilidade à presença religiosa no espaço público, porém, de forma proselitista e não laica. Ou seja, a procura por visibilidade das religiões, pelas vias do Ensino Religioso, de acordo com Janayna Lui, é perceptível na medida em que contra ou a favor, as instituições religiosas instrumentalizam o Ensino Religioso como vitrine e como palco de disputas no espaço público entre as religiões que promovem sua luta por sua permanência ou para adentrarem nesse espaço. De modo consequente, alguns grupos religiosos se articulam na intenção de exercer influência na formação de crianças e jovens.⁴⁸³

Para Maria Dickie, o peculiar desse aspecto está na possibilidade de que tal discurso vem sendo elaborado para não enfatizar a competitividade entre as religiões, uma vez que ele é marcado pela ideologia da ação afirmativa embasada na temática da inclusão. Ou seja, os defensores do Ensino Religioso nas escolas públicas acabam assumindo o discurso público que usa os princípios da perspectiva liberal, democrática e individualista, dando ênfase ao fato de que o acesso a esse tipo de ensino consiste num direito dos cidadãos.⁴⁸⁴

Logo, o Ensino Religioso nas escolas públicas se destaca, por parte dos grupos religiosos, como um direito individual e um dever do Estado. De acordo com Carneiro, a intenção de inserir o religioso como uma dimensão da existência da coletividade nacional, ou como um dever elementar do Estado na formação cidadã, transforma o Ensino Religioso em um elemento fundamental que garante o pleno exercício dos direitos no território nacional. Nesse sentido, a religião passa a ser um direito de todo cidadão, e o Estado tem poder para delegar aos diversos grupos religiosos, reunidos em entidades confessionais, assim como o Conselho Nacional de Ensino Religioso (CONER), por exemplo, a tarefa de apoiar as escolas públicas nos desafios que envolvem o Ensino Religioso.⁴⁸⁵

⁴⁸¹ OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 144.

⁴⁸² OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 144.

⁴⁸³ LUI, Janayna A. *Em nome de Deus: um estudo sobre a implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. p. 41.

⁴⁸⁴ DICKIE, 2003, p. 19.

⁴⁸⁵ CARNEIRO, S. M. C. S. Liberdade religiosa, proselitismo ou ecumenismo: controvérsias acerca da (re) implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XXVIII, 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPOCS, 2004. p. 2-28.

Por isso, não seria inoportuno enfatizar que o Estado não delega para uma única confissão religiosa em particular, e sim para uma entidade que reúne diferentes grupos religiosos.⁴⁸⁶ Logo, o CONER e organizações congêneres interconfessionais e/ou ecumênicas emergem não somente como *locus* de encontros e aproximações entre as religiões, mas, também, como espaço de lutas e tensões entre as diferentes confissões religiosas. Merece ênfase, nesse caso, a influência da Igreja Católica Apostólica Romana no âmbito das entidades ecumênicas, por exemplo.

Em contrapartida, tem-se discursos contra a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas. Esse discurso se apoia sobretudo na defesa da religião como dimensão do espaço público, e não da *res publica*, sugerindo aspectos que dizem respeito à passionalidade que a presença do Ensino Religioso poderia gerar nas salas de aula. Para Débora Diniz, Tatiana Lionço e Vanessa Carrião, no Brasil, o Ensino Religioso não criou as condições de comprometimento com a promoção de um ensino plural e diversificado nas salas de aula, o que pode reforçar certos estigmas que recai mormente sobre as religiões minoritárias.⁴⁸⁷

Emerson Giumbelli salienta mais que um muro que inviabiliza relações, o interessante nesta discussão é a procura pelo entendimento sobre como as formas de aceitação do religioso aconteceram e acontecem no interior do espaço público no Brasil. O espaço público brasileiro é considerado laico, porém, segundo Giumbelli, é necessário compreender os modos da presença que legitimam o reconhecimento do religioso nele, pressupondo a interação desses modos com o princípio da laicidade.⁴⁸⁸ Ou seja, as formas híbridas que permitem esses diálogos desvelam as dinâmicas que extrapolam os discursos pró e contra o Ensino Religioso, bem como revelam as especificidades dos processos em que os grupos disputam as hegemonias de poder no interior desse campo. Nesse aspecto, algumas reflexões são necessárias.

Em primeiro lugar, é importante refletir que ter uma religião implica em pautar-se em valores, de modo que o sujeito religioso, ao adentrar em qualquer espaço, público ou privado, não pode se despir completamente desses valores. Nesse sentido, a presença religiosa está incrustada no espaço privado e público das salas de aula, e isso sinaliza que, cedo ou tarde, as pessoas terão que dialogar e/ou confrontar com ela. Em segundo lugar, no processo de admissão da religião no espaço público, o Estado – sob a responsabilidade de garantir a pluralização cultural e a democracia – deve deixar de defender e/ou privilegiar qualquer religião, reforçando, assim, o horizonte da laicização. Em último lugar, uma maneira plausível de manter o Ensino Religioso nessa conjuntura está relacionada à sua resignificação, porque há grupos que advogam pela disciplina, inclusive em termos de nomenclatura, que, em virtude de seu passado atrelado às instituições religiosas – mormente católica romana – poderia ser denominado, por exemplo: Antropologia Religiosa, História das Religiões ou Culturas Religiosas.

Esta última reflexão, em especial, que envolve a resignificação do Ensino Religioso com uma possível alteração de sua nomenclatura ou não, exige alguns cuidados inerentes aos conteúdos programáticos e ao currículo, com o objetivo de não

⁴⁸⁶ MARIANO, 2002, [n.p.].

⁴⁸⁷ DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*. Brasília: Unesco, 2010. p. 23.

⁴⁸⁸ GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Revista Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 80-101, 2008. p. 87.

cair no proselitismo, especialmente o cristão, que marcou a história desse componente curricular no cenário brasileiro. Acerca desses cuidados necessários, merece destaque, por exemplo, o fato de que, como componente curricular, é importante atentar para uma nova perspectiva sobre as concepções de indivíduo e tolerância, o que implica nas noções de Direitos Humanos, que emergem como um dos eixos para justificação do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras. Ou seja, se não se deseja incorrer na problemática que envolve as ditas verdades inquestionáveis, absolutas e universais, provindas do campo da religião, faz-se necessário sublinhar uma perspectiva mais dialogal com a ideia de movimento e construção-desconstrução-reconstrução, em que um processo contínuo de reformulação religiosa atua ao lado e no interior das pessoas.

Esse aspecto ligado a esse primeiro cuidado, a perspectiva de indivíduo, que ecoa sobre a noção de tolerância, ressalta o deslocamento de uma percepção altruísta, benéfica e cristã de tolerar, para outra que compreende esse ato como um direito inquestionável e legítimo do outro de ser diferente. Logo, a tolerância quando não nega a concorrência entre as religiões, contudo, trata o diferente, isto é, o fiel de outra religião, o ateu, o agnóstico ou a pessoa sem religião, não mais como inimigo, e sim como um adversário com quem se está em disputa. Isso espelha uma instância de Direitos Humanos que age no sentido uma visão positiva acerca da pluralidade e da diversidade, porque a diferença não é compreendida como estigma ou defeito, mas como uma presença ou uma pertença que possui o mesmo direito de livre expressão.

Outro aspecto que exige um cuidado especial recai sobre os conteúdos que serão estudados a partir do Ensino Religioso e ao modo como se irá estudá-los. O problema aqui reside no fato de querer tratar a religião como instrumento formador de valores em uma dimensão transcendente, e não imanente. Ou seja, ao tratar a religião como uma dimensão não humana, pressupõe imediatamente a afirmação de uma – ou umas – estarão certas e outras não. Porém, ao concentrar-se sobre as cosmologias e/ou cosmovisões das diferentes religiões, sejam elas minoritárias ou não, se enfoque recair mais sobre os sentimentos de religiosidade e menos sobre as instituições religiosas, desloca-se de um eixo transcendente de debate para outro imanente e histórico sobre elas, ou seja, com o objetivo de compreender as religiões como criações humanas. Esse cuidado evitaria, por exemplo, gerar danos para a democracia e a pluralidade da educação religiosa, muitas vezes confundida com o Ensino Religioso, entrando, dessa forma, no campo das culturas religiosas, que, em geral, são tratadas como fenômenos sociais e humanos.

Um último exemplo de cuidado necessário se relaciona ao trato do perfil em relação às pretensões por um Ensino Religioso responsável pela construção de uma cultura de paz. Ou seja, sem a preocupação de gerar expectativas e nem se assumir uma alternativa salvacionista, esse tipo de ensino poderia se desenvolvido nas escolas públicas como um componente curricular com potencial para estimular inquietações sociais e culturais que envolvem preconceitos e intolerâncias que emergem de perspectivas essencialistas de verdades que são disseminadas pelas religiões, como também de algumas interpretações realizadas por elas. Nesse caso, a ideia de paz como uma construção, e não como uma coisa dada *a priori*, pode ser articulada a partir do respeito às diferenças do outro, e não a partir de leituras ecumênicas que, amiúde, tomando impulso pela valorização de princípios comuns e, majoritariamente cristãos, desprezam tais diferenças e o debate acerca delas, trazendo à baila sobretudo as

religiões minoritárias mais para uma espécie de controle do que para um diálogo horizontal.

Conclusão

O Ensino Religioso, como um direito garantido legalmente, porém, com matrícula facultativa para os estudantes, pode tornar-se o *locus* privilegiado de aprendizagem acerca das cosmologias religiosas. Em seu currículo, de acordo com as diretrizes contemporâneas, é preciso perpassar debates abrangentes sobre a formação integral dos indivíduos, bem como abordar questões relacionadas à intolerância, ao respeito, à diversidade e à alteridade, pois, no presente, as minorias estão mais visíveis, porque, em seu processo de politização, suas ideias de território são repensadas convertendo seu estigma em orgulho, reconhecendo, assim, suas identidades como aspectos políticos e culturais.

Os conteúdos programáticos e o currículo do Ensino Religioso podem ser pensados como constituintes das ações científicas realizadas nas escolas, que, constantemente, sofrem alterações de hibridização e reformulação. Hoje, é importante desenvolver novas reflexões e diálogos sobre a oferta e as práticas pedagógicas que abarcam esse componente curricular, sobretudo no âmbito das escolas públicas. O aparato legal não possui a força necessária para estabelecer-se democraticamente, no sentido de respeito à diversidade de pertença religiosa, o que requer uma transformação cultural no que tange às instituições escolares. Com isso, é preciso desenvolver um Ensino Religioso mais equitativo, visando o atendimento das demandas plurais e a geração de oportunidades mais direcionadas à alteridade.

Os discursos contemporâneos sobre a presença ou não do Ensino Religioso nas escolas públicas estão permeados de ideologias e concepções que envolvem, em grande medida, o reconhecimento desse componente curricular como campo de disputa por visibilidade entre as diferentes religiões e sua negação nas salas de aula. O discurso de manutenção do Ensino Religioso – seja pela Constituição Federal vigente ou pela LDB – reverbera nas ações desenvolvidas nas escolas, contudo, isso ainda não representa a garantia de que os conteúdos abarquem a pluralidade, a tolerância e a alteridade, a partir de uma fundamentação conceitual-reflexiva e, ao mesmo tempo, laica, ao invés de assumir um caráter proselitista e cristão.

Logo, a manutenção do Ensino Religioso no espaço público educacional exige debates, em especial no que concerne ao seu currículo, que se mostra como um desafio contemporâneo para esse componente curricular. Ou seja, aceitar a presença do Ensino Religioso pressupõe a inibição de práticas proselitistas que caracterizaram e ainda marcam o seu perfil. Os discursos sobre o Ensino Religioso são permeados por equívocos à luz da legislação vigente, e isso reflete condutas estigmatizantes que solicitam por reflexões sobre o papel desse componente curricular na formação do cidadão brasileiro.

Com isso, um eixo de análise para a construção de propostas curriculares para o Ensino Religioso abrangendo aspectos da diversidade e da alteridade, define a questão sobre como esse componente curricular estabelece diálogo com as perspectivas de cidadania e de democracia. Nesse diálogo, é possível identificar a presença de conteúdos com potencial para promoção de processos de exclusão social de setores religiosos minoritários como, por exemplo, o segmento das religiões afro-

brasileiras. Por outro lado, é possível notar se existem conteúdos programáticos investidos em processos antagônicos, ou seja, pautados no engajamento social dessas minorias e atuantes na inclusão deles. Em relação a isso, vale examinar os limites e as possibilidades que envolvem – nos conteúdos programáticos do Ensino Religioso – a participação da sociedade neste processo, ou seja, em uma perspectiva simultânea de confronto e alteridade em relação às diferentes cosmologias religiosas, sem perder de vista nesses processos de construção-reconstrução a presença de antagonismos.

Portanto, o diálogo entre religião, cultura e sociedade tem associações com o debate em torno da cidadania e da democracia, bem como nas proposições discursivas curriculares do Ensino Religioso. Por isso, é imprescindível notar o trato com o aspecto da inclusão e da exclusão social de grupos sociais religiosos, com vistas a constatar a promoção e/ou a reflexão ou não a respeito dos mecanismos de tolerância e intolerância, que, comumente, são acionados por setores religiosos em detrimento de outros segmentos religiosos. Diante disso, as tensões discursivas entre os vários segmentos religiosos no trato com o Ensino Religioso podem ser compreendidas como esforço para entender os processos de construções antagônicas capazes de revelar limites ou possibilidades democráticas atuantes na cultura do Ensino Religioso.

Longe de esgotar esse debate, compreende-se que há um vasto caminho para a reflexão sobre a importância do Ensino Religioso na contemporaneidade. Nesse sentido, o cotidiano escolar pode lançar luzes sobre o que está e como está sendo visibilizado, ou inviabilizado, no currículo e nos conteúdos programáticos desse componente curricular. Em outras palavras, o dia a dia nas escolas públicas brasileiras pode servir como termômetro para uma avaliação sobre a manutenção do Ensino Religioso.

Referências

BERGER, Peter.; LUCKMANN, Thomas. *Pluralismo, modernidade e crise de sentido*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República.

CARDOSO, Clodoaldo M. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade*. São Paulo: Unesp, 2003.

CARNEIRO, S. M. C. S. Liberdade religiosa, proselitismo ou ecumenismo: controvérsias acerca da (re) implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XXVIII, 2004, Caxambu. Anais...* Caxambu: ANPOCS, 2004. p. 2-28.

DICKIE, Maria A. S. Todos os caminhos levam a Deus: o CONER e o Ensino Religioso em Santa Catarina. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XXVII, 2003, Caxambu. Anais...* Caxambu: ANPOCS, 2003. p. 1-26.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e Ensino Religioso no Brasil*. Brasília: Unesco, 2010.

GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Revista Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 80-101, 2008.



LUI, Janayna A. *Em nome de Deus: um estudo sobre a implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MARIANO, Ricardo. Secularização do Estado, liberdades e pluralismo religioso. In: EQUIPO NAYA, 2002. Disponível em: http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/ricardo_mariano.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

OLIVEIRA, Aurenéia M. *Multiculturalismo, pluralismo e (in) tolerância religiosa: o relacionamento dos espíritas pernambucanos com os adeptos de outras religiões (1990-2004)*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

OLIVEIRA, Aurenéia M.; SILVA, Drance E. Alteridade x Intolerância: Diretrizes Curriculares que podem embasar mais democrática e pluralmente o Ensino Religioso. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 139-160, 2012.

PIERUCCI, Antônio F. *O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Marx Weber*. São Paulo: 34, 2005.

SANTOS, Boaventura S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Para abrir as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.