

DOSSIÊ RELIGIÕES, ESPIRITUALIDADES E EDUCAÇÃO

doi: [10.25247/paralellus.2023.v14n35.p475-489](https://doi.org/10.25247/paralellus.2023.v14n35.p475-489)

**A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NA BUSCA DE UMA
ANTROPOÉTICA À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE**

THE CONTRIBUTION OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE SEARCH FOR
ANTHROPOETICS IN THE LIGHT OF COMPLEXITY THEORY

LA CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA A LA BÚSQUEDA DE
LA ANTROPOÉTICA A LA LUZ DE LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD

*Sergio Sezino Douets Vasconcelos**

*Bill Clinton Nunes Silva***

RESUMO

Partindo da Teoria da Complexidade de Edgar Morin e dos “Sete Saberes para a Educação do Futuro” propostos por ele, principalmente do seu conceito de antropoética, este texto que refletiremos sobre o papel que o Ensino Religioso, a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tem para a construção de processos pedagógicos que contribuam para sensibilização da construção coletiva de uma antropoética. A pesquisa é de caráter bibliográfico e busca demonstrar a importância que o Ensino Religioso tem, se compreendido na perspectiva da Teoria da Complexidade, que parte de uma concepção da religião e do seu papel na existência humana como um saber legítimo, entre outros, que pode contribuir para uma ética humana que articula a relação dos indivíduos consigo, com a sua espécie e com o planeta.

* Doutor em Teologia Católica pela Westfälische Wilhelms Universität Münster. Professor do Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) de Ciências da Religião e do Programa de Teologia (Mestrado) da UNICAP. Atualmente coordena o Curso de Bacharelado em Teologia da UNICAP. E-mail: douets@uol.com.br.

** Mestre em Ciências da Religião, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, na Universidade Católica de Pernambuco e bacharel em Filosofia, pela mesma universidade. E-mail: nunesbillclinton@gmail.com.

Palavras-chave: Ensino Religioso e Complexidade; Ensino Religioso e Antropoética; Religião e Complexidade.

ABSTRACT

Starting from Edgar Morin's Complexity Theory and the "Seven Knowledge for the Education of the Future" proposed by him, mainly from his concept of anthropoethics, this text reflects on the role that Religious Education, based on the National Common Curricular Base – BNCC, has to build pedagogical processes that contribute to raising awareness of the collective construction of anthropoethics. The research is bibliographic in nature and seeks to demonstrate the importance that Religious Education has, if understood from the perspective of Complexity Theory, which starts from a conception of religion and its role in human existence as legitimate knowledge, among others, that can contribute to a human ethic that articulates the relationship of individuals with themselves, with their species and with the planet.

Keywords: Religious Education and Complexity; Religious Education and Anthropoethics; Religion and Complexity.

RESUMEN

A partir de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin y de los "Siete Saberes para la Educación del Futuro" por él propuestos, en especial su concepto de antropoética, este texto pretende que reflexionemos sobre el papel que la Educación Religiosa, a partir de la Base Curricular Nacional Común – BNCC, tiene en la construcción de procesos pedagógicos que contribuyan para la concienciación de la construcción colectiva de la antropoética. La investigación es de carácter bibliográfico y busca demostrar la importancia de la Educación Religiosa si entendida desde la perspectiva de la Teoría de la Complejidad, que parte de una concepción de la religión y de su papel en la existencia humana como saber legítimo, entre otros, que puede contribuir para una ética humana que articule la relación de los individuos consigo mismos, con su especie y con el planeta.

Palabras clave: Educación Religiosa y Complejidad; Educación Religiosa y Antropoética; Religión y Complejidad.

1. INTRODUÇÃO

O componente curricular Ensino Religioso tem sido alvo de muito debate na área de Educação e nos estudos de religião, na atualidade. Desde o seu estatuto, em uma sociedade laica, como a brasileira, até o problema do proselitismo religioso, em alguns contextos, a ele associado. A partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, este trabalho quer refletir sobre a importância do Ensino Religioso, proposto na BNCC, na construção de uma antropoética, proposto por Morin. O primeiro momento, partindo

da crítica de Morin ao conhecimento contemporâneo, refletiremos sobre a importância da antropoética nos Sete Saberes para a Educação do Futuro, propostos por ele para, a partir daí, ver o papel que o Ensino Religioso tem para a construção de processos pedagógicos que contribuam para sensibilização da construção coletiva de uma ética humanizada.

2. A CRÍTICA DE EDGAR MORIN AO CONHECIMENTO NA ATUALIDADE

Morin reconhece que nos últimos séculos adquirimos um amplo conhecimento sobre o mundo físico, biológico, psicológico e sociológico, etc. Porém, segundo ele, na ciência há um predomínio, cada vez maior, dos métodos de verificação empírica e lógica que, muitas vezes, geram a fragmentação do conhecimento, provocando sérias consequências para o conhecimento humano e para o próprio ser humano. Por isso, é importante tomarmos consciência dos limites dos paradigmas atuais do conhecimento.

Segundo ele, esses erros e perigos, têm em comum um modo excludente de organizar o conhecimento, revelando muitas vezes a sua incapacidade de reconhecer e apreender a complexidade do real (Morin, 2015, p. 10). O conhecimento atual, em grande parte, revela a patologia do “império dos princípios de disjunção, redução, abstração, cujo conjunto constitui o que chamo ‘paradigma de simplificação’” (Morin, 2015 p. 11). Tal patologia, provocou uma disjunção, isolando três campos do conhecimento científico: a física, a biologia e as ciências humanas. Na busca de remediar essa disjunção, criou-se uma outra simplificação: a redução do complexo ao simples, anulando a diversidade ou, ao contrário, justapondo a diversidade sem conceber a unidade. Essa visão mutiladora e multidimensional leva, segundo Morin, a pagar um alto preço em relação aos fenômenos humanos, ou seja, a incapacidade de conceber a compreensão da realidade antropossocial, em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária), (Morin, 2015, p. 11-13).

As consequências do modelo cartesiano de conhecimento, com a sua ambição de tudo catalogar a partir de categorias claras e distintas, foi se desenvolvendo ao longo dos últimos séculos e teve o seu ápice na primeira metade do século XX, mostrando

os seus desdobramentos mais sofisticados no que se começou a achar da “lógica da razão instrumental”. Foi se desenvolvendo um divórcio entre ciência e ética. O conhecimento chegou a níveis cada vez mais sofisticados, porém, não cumprindo a grande promessa da primeira Modernidade, de que o progresso técnico científico traria a emancipação e a autonomia do sujeito moderno.

Diante dos limites do conhecimento, Morin propõe a necessidade de um pensamento complexo. Ao propor o pensamento complexo. Ele afirma que:

O que é complexidade? A um primeiro olhar, complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas isso é para vilmente associadas: ela coloca o paradoxo do Uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de conhecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do arranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é selecionar os elementos da ordem e dá certeza, precisar, classificar, distinguir, hierarquizar. Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminarem os outros aspectos do *complexus*; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram cegos (Morin, 2015, p. 13-14).

O paradigma da complexidade, que se opõe ao paradigma da simplificação, propõe um pensamento complexo que, segundo Morin (2000, p. 387), “[...] parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias”. É necessário articular as ideias de unidade e de multiplicidade, não podendo reduzir o todo às partes, nem as partes ao todo. Tal percepção da realidade, exige uma compreensão de conhecimento que seja, também, complexa. Para isso, ele propõe um conhecimento que ultrapasse as entidades fechadas, os objetos isolados, as ideias claras e distintas, mas também que não se deixe cair na confusão, no vaporoso e na ambiguidade (Morin, 2000, p. 387).

Para ele, é necessário um outro paradigma de conhecimento, a partir de uma outra lógica, que:

Traz em si o princípio de um conhecimento nem atomístico, nem holístico (totalidade simplificante). Ela significa que não se pode pensar senão a partir de uma praxis cognitiva (anel ativo) que faz

interagirem, produtivamente, noções que são estéreis quando disjuntadas ou somente antagonistas. Significa que toda explicitação, ao invés de ser reducionista/simplificadora, deve passar por um jogo retroativo/recursivo que se torna gerador de saber (Morin, 2002, p. 381).

Para Morin, “o ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico” (Morin, 2011, p. 16). Por isso, o limite em querer analisá-lo a partir de uma única dimensão. Ele faz uma crítica ao afirmar que, “como unidade complexa, a humanidade é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível apreender o que significa ser humano” (Morin, 2011, p. 16).

Coerente com a sua compreensão de complexidade, Morin busca compreender o ser humano superando os limites do antropocentrismo excludente, no qual ele era definido em oposição ao animal, e a cultura, em oposição à natureza (Morin, 1979, p. 22). Também no que se refere a compreensão biológica, ele critica uma visão fechada do organismo, que tende a compreender o ser humano de forma isolada (Morin, 1979, p. 23).

3. OS SETE SABERES PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO A Unesco convidou Edgar Morin para expor suas ideias sobre a educação do futuro, surgindo a sua reflexão sobre os “Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” (Morin, 2000). Nesta obra, ele propõe sete saberes necessários para o futuro da humanidade, a partir do contexto atual. São eles:

“As cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão” (Morin, 2000, p. 19 -33); “Os princípios do conhecimento pertinente” (Morin, 2000, p. 35-46); “Ensinar a condição humana” (Morin, 2000, p. 47-61); “Ensinar a identidade terrena” (Morin, 2000, p. 63-78); “Enfrentar as incertezas” (Morin, 2000, p. 79- 92); “Ensinar a compreensão” (Morin, 2000, p. 93-104) e, por fim, o sétimo saber: “A ética do gênero humano” (Morin, 2000, p. 105-115). Como afirma Morin,

[...] a concepção complexa do gênero humano comporta a tríade *indivíduo/sociedade/espécie*. Os indivíduos são mais do que produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas o mesmo processo é produzido por indivíduos a cada geração. As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor. *Indivíduo/sociedade/espécie* sustentam-se, pois,

em sentido pleno: apoiam-se, nutrem-se e reúnem-se (Morin, 2000, p. 105).

Neste sentido, indivíduo, sociedade e espécie são não apenas inseparáveis, mas coprodutores um do outro. Cada um é meio e fim do outro, não podendo ser absolutizado nenhum deles. É no seio dessa tríade complexa que emerge a consciência. A partir deste contexto, ele propõe uma antro-poética, uma ética propriamente humana que ele considera como a ética da cadeia nos três termos indivíduo/sociedade/espécie, de onde surge nossa consciência e nosso espírito humano. Essa é, segundo ele, a base para ensinar a ética para o futuro.

A antro-poética supõe a decisão consciente de assumir a condição humana *indivíduo/sociedade/espécie* na complexidade do nosso ser; alcançar a humanidade em nós mesmos, em nossa consciência pessoal; assumir o destino humano, em suas antinomias e plenitude.

Segundo Morin, a antro-poética é a esperança na plenitude da humanidade, como consciência cidadã e planetária, compreendendo, como toda ética, aspiração e vontade, mas, ao mesmo tempo, apostando no incerto, ela é consciência individual, para além da individualidade.

4. A TEORIA DA COMPLEXIDADE E A RELIGIÃO

Para Morin, a cultura é constituída por uma complexa teia de normas, símbolos, mitos e imagens que influenciam o indivíduo e a sua subjetividade. Para ele, “Esta penetração se efetua segundo trocas mentais de projeção e de identificação polarizadas nos símbolos, mitos e imagens da cultura como nas personalidades míticas ou reais que encarnam os valores (os ancestrais, os heróis, os deuses)” (Morin, 1977, p. 15). Quando Morin reflete sobre a religião, ele parte sempre da sua dimensão antropológica na estrutura de sentido do indivíduo e da sociedade. Coerente com sua compreensão de complexidade, na qual tudo deve estar interligado, sem exclusão e rupturas, também a religião, enquanto é construção do imaginário, não pode estar fora da multidimensionalidade constitutiva do humano. Tendo presente a dimensão ética contida nos Sete Saberes da Educação para o futuro (2000), devemos considerar a dimensão religiosa como parte do saber global. Assim, tendo presente

que toda religião possui uma ética, todas podem contribuir, a partir do seu imaginário mítico simbólico, para o crescimento integral do ser humano.

A partir da perspectiva antropológica, as religiões são constituídas por sistemas míticos, gerando cosmovisões que, por sua vez, buscam organizar o sentido da existência individual e social.

Para ele, o sentido da vida pode não ser religioso, no sentido confessional, mas será algo sempre que o ser humano precisa. Para Morin (1979, p. 148), o mito, o rito e a magia asseguram um compromisso no interior do espírito humano, com as suas próprias fantasias. A religião assume o sentido de religar os seres humanos entre si. Para ele, não está em questão a sua relação como uma possível revelação ou dogmas, o que está em questão é o amor (Morin, 2002). Ele não está preocupado com o caráter transcendental, da religião, o importante é a dimensão concreta da realidade. O papel que ela tem de operar no espírito a religação entre os seres humanos, religando também os problemas uns aos outros (Morin, 2001, p. 150).

5. A COMPREENSÃO DO ENSINO RELIGIOSO NA BNCC

Inicialmente, é importante problematizar a ambivalência do conceito “Ensino religioso”, no contexto da educação no Brasil. Como salienta Afonso Soares, o conceito já gera uma certa reação negativa. Pois, para ele, para muitos, provoca a pergunta “trata-se de iniciar o educando numa religião, dar a ele noções de história das religiões, contribuir com sua formação ética ou introduzir na dinâmica plural de mundo de hoje?” (Soares, 2010, p.19). Ele questiona se o conceito de religião, contido no Ensino Religioso, leva em conta, suficientemente, a pluralidade das experiências da matriz religiosa brasileira (Soares, 2010, p. 22). Tal questionamento não é algo periférico, tendo em vista a multidimensionalidade de fenômenos e experiências religiosas no Brasil.

Mesmo não sendo o objetivo deste trabalho, não é difícil constatar, desde o período colonial, que, o cristianismo na sua vertente católica e, nas últimas décadas, no campo pentecostal e neopentecostal, dominam o cenário religioso brasileiro. No que se refere ao Ensino Religioso, é inegável o papel preponderante do catolicismo, que possuiu a hegemonia religiosa do Brasil durante séculos, dividindo esta hegemonia, a partir da

segunda metade do século XX, com o mundo evangélico. Daí o porquê de, quase inconscientemente, associar Ensino Religioso como ensino confessional cristão, nas suas duas vertentes (Dantas, 2002).

Pode ser constatado, fenomenologicamente, duas concepções de Ensino Religioso nas escolas no Brasil: na prática duas concepções de Ensino Religioso: uma não confessional, que é a proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a perpetuação, explícita ou implícita da compreensão confessional. Como afirma Diniz; Lionço e Carrião,

O ensino confessional seria aquele oferecido por professores ou orientadores religiosos credenciados por igrejas ou entidades. Nesta definição, ensino confessional se confundiria com educação religiosa semelhante àquela oferecida pelas comunidades religiosas. Para a formação de membros de um determinado grupo. Já o ensino interconfessional seria fruto de um acordo ente diferentes denominações religiosas para a definição do conteúdo a ser oferecido nas escolas (Diniz; Lionço; Carrião, 2022, p. 14).

Tal ambiguidade, tem gerado muitos conflitos nas Escolas Públicas, tendo em vista que, em muitos estados da federação brasileira, não existe uma política clara para professores deste componente curricular. O que acontece na prática, muitas vezes, é que professores de outras áreas e sem formação em Ciências da Religião, completam sua carga horária ministrando aulas do Ensino Religioso, favorecendo, muitas vezes, a que o ensino seja ministrado em uma perspectiva confessional.

O componente de Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é tido como fundamental para formação humana e cidadã. Ela deve ser ministrada respeitando a pluralidade cultural e religiosa existente no Brasil, evitando todo e qualquer forma de proselitismo. Junto com outros componentes curriculares têm como função a formação ética e moral dos estudantes.

O princípio da laicidade, que garante o respeito e a liberdade das diferentes crenças e cosmovisões, corrobora como os pressupostos do pensamento complexo, que busca superar uma concepção disjuntiva da realidade, enfatizando a necessidade e da pluridimensionalidade dos saberes, como pressuposto fundamental para uma antropológica.

A partir de qualquer perspectiva se pode estudar a religião, no Ensino Religioso. Como afirma Costella (2011, p. 136):

O estudo da religião faz parte das ciências humanas (antropológico-histórico-culturais). Religião é fenômeno produzido pelas sociedades humanas, situadas em contextos histórico-geográficos diferentes, para responder às questões fundamentais da existência humana, no seu aspecto de limite, mas também anseio de transcendência: “o homem é o único ser que recusa a ser aquilo que é” (Camus, 1996, p. 21-22). 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.

Enquanto proposta curricular, a BNCC estabelece competências gerais que devem levadas em consideração, em todas as dinâmicas do processo educativo. Tendo cada área do conhecimento suas próprias competências específicas, todas devem dialogar com as competências gerais. Isso também vale para o Ensino Religioso, que possui as suas próprias competências específicas, a saber:

6. COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso,

de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL, 2018, p. 437).

Para alcançar estas competências, o Ensino Religioso foi estruturado em três unidades temáticas (Cf.: BRASIL, 2018, p. 442-443):

A “Unidade Identidades e Alteridades”: elas devem ocorrer nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a percepção e respeito em relação às diferenças, e a construção da identidade, neste contexto.

A “Unidade Manifestações Religiosas”: trabalha questões referentes aos símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças religiosas, visando oferecer conhecimento sobre as diversas tradições religiosas e estimular o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas.

A “Unidade Crenças Religiosas e Filosofias de Vida”: trabalha os mitos, crenças, narrativas, doutrinas e tradições dos grupos religiosos e filosofias de vida.

Cada Unidade Temática possui Objetos de Conhecimento que buscam desenvolver habilidades que os educandos devem desenvolver, através dos conteúdos. As competências elencadas para o Ensino Religioso na BNCC valorizam a diversidade cultural e religiosa, inserindo também as filosofias de vida no debate acerca das diferentes formas de religiosidades. Percebe-se ainda que os objetivos de aprendizagem traçados, priorizam o reconhecimento e a valorização da identidade do estudante, bem como sua reflexão crítica e posicionamento quanto à própria construção de sentido para a existência.

É interessante observar que a BNCC almeja que os educandos desenvolvam competências que, na perspectiva da complexidade, são fundamentais na superação de um saber disjuntivo e na busca de um saber que articule a pluridimensionalidade dos saberes e das diferentes estruturas de sentido, no desenvolvimento da antropológica.

É importante desenvolver a competência de conhecer aspectos estruturantes de diferentes tradições, movimentos religiosos e filosofias de vida, os seus saberes, suas experiências, a partir dos seus pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. Tais competências querem sensibilizar os educandos a interpretar e as

experiências religiosas como narrativas de sentido, que devem ser respeitadas, já que todas, enquanto construção humana, expressam o desejo de construir sentido, desenvolvendo o respeito às múltiplas experiências, o cuidado de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.

No atual contexto de fundamentalismos, retrotopia (BAUMAN, 2017) e polarizações, ela também visa a sensibilização para um posicionamento ético frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso (BRASIL, 2018, p. 437).

Neste sentido, como também compreende o Pensamento Complexo de Edgar Morin, a religião e seus fenômenos devem ser compreendidos como criação humana, na busca de construção de sentido pessoal e coletiva. Partindo do pressuposto que o ser humano é único ser marcado pela pergunta de sentido e, antropologicamente, tem que construir sentido pessoal e coletivo. Tendo a consciência de que as religiões são teias de sentidos, um aluno que não possui nenhum credo religioso, mas egajado, a partir da teoria da teoria da complexidade na construção de uma antropeética, poderá superar os particularismos confessionais e avançar em uma compreensão multidimensional das diferentes tentativas de construção de sentido e saberes, constitutivos da existência humana. Nesta perspectiva, não estará em jogo credos religiosos, mas possibilidades de propostas éticas, projetadas na pluralidade religiosa.

7. O PAPEL DO ENSINO RELIGIOSO NA BNCC A PARTIR DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

Morin enfatiza que a necessidade de retomar a discussão sobre ética, dá-se em virtude da globalização e da planetarização da humanidade. Tendo presente a situação atual da sociedade, que tende a tornar-se planetária, ele afirma a necessidade de constituirmos uma antropeética, ou seja, uma ética fundamentada na concepção complexa da condição humana como triúnica: indivíduo/espécie/sociedade.

Segundo a antropeética, nós nos descobrimos pertencentes a uma mesma espécie e sociedade, por isso, a ética pensada a partir da complexidade, constitui-se em ato de (re)ligação. Daí a aposta de Morin de que a antropeética possa se configurar em uma

ética de solidariedade para com o outro, a sociedade e o planeta. A educação, nesta perspectiva, deve alargar a compreensão humana, evitando, todo e qualquer pensamento reducionista e preconceituoso.

O desejo de Edgar Morin (2007, p. 142) é que, a partir do pensamento complexo, a humanidade consiga estabelecer a religação cognitiva necessária à ética da compreensão e dá solidariedade. A ética da compreensão amplia o entendimento da condição humana, integrando a sua multidimensionalidade, no que se refere ao indivíduo/espécie/sociedade. Assim, para Morin, a ética da compreensão, “incita-nos a assumir a identidade humana no seu nível complexo e convida-nos para a dialógica razão/paixão, sabedoria/loucura. Reclama a nossa compreensão da condição humana, com seus desvios, ilusões, delírios” (Morin, 2007, p.143).

A organização escolar, na maioria das vezes, privilegia a organização do conhecimento a partir do princípio da separação e análise em detrimento dos princípios de ligação e síntese, favorecendo a fragmentação e a simplificação do saber, evitando que o aluno pense de forma contextualizada, religando os saberes. Infelizmente, a fragmentação do conhecimento no ensino dos componentes curriculares, provoca, muitas vezes, um pensamento também fragmentado nos estudantes.

Partindo desta constatação, Morin propõe, que, a necessidade de um pensamento que seja capaz de unir e solidarizar conhecimentos que estejam separados, provocando o desabrochar, o surgimento de uma ética da união e da solidariedade entre os humanos (2015). Para ele, é urgente a necessidade do surgimento de uma cidadania planetária e uma antropoética que possa ser desenvolvida pela educação escolar. Neste sentido a escola pode ser espaço significativo de construção conjunta da antropoética. Porém, é fundamental que ela esteja aberta a repensar a forma da sua organização da compreensão e da produção do conhecimento. A partir da teoria da complexidade, o desenvolvimento da antropoética e a emergência da cidadania planetária estão profundamente inter-relacionados. Cabe à educação escolar refletir sobre os procedimentos e práticas de ensino que promovam a construção coletiva de uma antropoética em um mundo planetário.

No âmbito do Ensino Religioso, a BNCC propõe o estudo das religiões, em uma perspectiva interdisciplinar, com a pluralidade das tradições religiosas, religiosidades e filosofia de vida. Na medida em que busca conhecê-los a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos, respeitando suas diferenças, buscando compreender a sua contribuição para o cuidado de si, do outro e da coletividade, articulando a sua relação com a cultura, favorecendo um posicionando crítico frente a toda forma de preconceito e intolerância religiosa.

Ao buscar desenvolver essas competências, a partir de uma aprendizagem que parta da proposta dos Sete Saberes para a Educação do Futuro, o Ensino Religioso, na medida em que for coerente aos pressupostas da complexidade, poderá desenvolver no estudante um estímulo a sensibilidade dialógica, frente as várias propostas de sentidos para a existência contidas nas religiões, religiosidades e filosofias de vida. Tendo consciência da sua vulnerabilidade, da imprevisibilidade e da necessidade de sentido para a existência, poderá sensibilizar para a consciência da necessidade coletiva do humano, sem nenhuma certeza a priori, pois estamos todos, a partir das nossas singularidades, desafiados a construirmos juntos uma consciência planetária, respeitando a pluridimensionalidade dos conhecimentos, para o futuro de cada indivíduo, da espécie e do planeta.

A consciência da crise socioambiental¹, e de que somos seres em busca de sentido, sem certezas a priori, diante da imprevisibilidade da existência, desenvolve em nós uma atitude de atenção e respeito, em relação as tentativas dos outros que estão, também, em busca e construção de sentido. Esta consciência existencial, nos tira de um lugar de fala etnocêntrico e excludente e nos coloca diante do desafio comum de construir uma ética planetária que inclua, como propõe Morin, o bem do indivíduo, da espécie e do planeta, em permanente conexão.

Não há garantia, a priori, de que o Ensino Religioso, como propõe a BNCC, consiga desenvolver uma antropológica nos estudantes. A rigor, a ética, como forma de ser no mundo, não pode ser ensinada. O que pode acontecer, por parte da escola, é uma

1 Sobre a crise ecológica como uma crise socioambiental, ver: Francisco. Carta Encíclica Laudato Si'. Sobre o Cuidado da Casa Comum. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_po.pdf>. Acesso em: 01/10/2023.

tentativa de sensibilização, mas tendo presente a variante da liberdade do indivíduo, pois trata-se de uma opção subjetiva.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na concepção antropológica que está contida no conceito de antropoética, o ser humano não é visto de forma isolada e excludente, frente aos outros, à natureza e ao próprio planeta, mas um ser humano que se compreende, em uma complexa relação consigo mesmo, com os outros da sua espécie e com o planeta. Ao pensar na antropoética ou numa ética do humano, esta ética é construída sempre nessa trilogia, levando em conta estas dimensões, em um constante processo de elaboração, tensão e reelaboração, sem uma preocupação conclusiva, o que seria uma contradição, em relação à própria ideia de complexidade.

A antropoética se constrói sem a pretensão de ser conclusiva, nem holística. Ela tem consciência da pluralidade das tensões e das contradições, mas é nesse contexto que se engaja pela construção de uma ética preocupada com o humano, mas o humano que supera uma concepção egóica, solitária, em relação aos outros e em relação ao mundo. É um humano que se compreende na teia das relações. Uma ética do humano, superando uma concepção antropocêntrica, que nos humaniza individual e coletivamente e, no processo de humanização, nos leva a perceber, cada vez mais, a nossa relação com os outros e com planeta.

A BNCC, ao refletirmos sobre as competências e habilidades dos componentes curriculares na educação brasileira, ao falar sobre o papel e o lugar do Ensino Religioso, percebe, de forma interdisciplinar, na medida em que propõe o diálogo com as diferentes concepções de mundo e de ser humano, com os seus mitos, ritos e cosmovisões, tendo sempre consciência que são estruturas de sentido presentes na pluralidade da matriz religiosa brasileira e corrobora com a ideia, a partir da Teoria da Complexidade, da religião entendida nos seus aspectos antropológicos e na sua diversificação de saberes, em busca de sentido para a existência humana, tem como objetivo colocar essa pluralidade de saberes em diálogo permanente, para que os alunos desenvolvam, a partir daí, uma sensibilidade dialógica, frente à pluralidade

religiosa e um posicionamento crítico, diante de toda e qualquer tipo de preconceito e fundamentalismo.

REFERÊNCIAS

Bauman, Zygmunt. **Retrotopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

Brasil. Base Nacional Comum Curricular. nº Lei 9131/95 22 de março 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular/bncc#:~:text=E%20no%20dia%2022%20de,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1educaçãobásica>>. Acesso em: 10 outubro de 2022.

Costella, Domenico. O fundamento epistemológico do Ensino Religioso. In: Junqueira, Sérgio Rogério de Azevedo; WAGNER, Raul (Org.). **O ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011.

Dantas, Douglas Cabral. **O ensino religioso na rede pública estadual de Belo Horizonte**, MG. 2002, 207 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DantasDC_1.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2022.

Diniz, Débora; Lionço, Tatiana; Carrião, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: Letras Livres/ UnB/Unesco Brasil, 2022.

Morin, Edgar. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

Morin, Edgar. **A inteligência da complexidade**/ Edgar Morin & Jean-Louis-le Moigne. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Morin, Edgar. **Olhar sobre o olhar que olha**: complexidade, holística e educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

Morin, Edgar. Os desafios da complexidade. In: MORIN, Edgar. (Org.). **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Morin, Edgar; Roger Emilio Ciurana; Motta, Raúl. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

Morin, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015c.

Morin, Edgar. **O método I**. A natureza da natureza. Portugal: Publicações Europa-América, 1977.

Morin, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

Morin, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 22 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015a.

Morin, Edgar. **Ensinar a viver**- Manifesto para Mudar a Educação. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015b.

Morin, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. Ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015c.

Soares, Afonso M. L. **Religião e educação** - Da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.