

## O Ensino Religioso em questão: olhares e perspectivas

Religious Education in question: looks and prospects

Danielle Ventura Bandeira de Lima<sup>1</sup>

### Resumo

O Ensino Religioso tem sido alvo de análises de vários estudiosos de diferentes estados brasileiros em perspectiva local. De um modo geral, apontam-se os entraves deste componente curricular, a partir de pesquisas de campo nas quais é enfatizada a relevância da diversidade religiosa no seio da sala de aula e destacadas a problemática do proselitismo presente no discurso dos professores responsáveis por ministrar os seus conteúdos. Na presente abordagem, são apresentados os diversos agentes da sociedade que têm influenciado no tipo de Ensino Religioso existente no Brasil, suas mudanças de perspectiva e o lugar social ocupado por cada um deles. Para tanto, o conceito de *autonomia relativa* de Pierre Bourdieu tem aqui um significado especial, já que permite que se reflita sobre como o Ensino Religioso é construído em um campo de tensões marcado por debates que vão desde a defesa do ensino catequético à total exclusão na grade curricular da educação básica.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso. Autonomia Relativa. Pluralidade.

### Abstract

Religious Education has been the target of several analysis of different scholars in different Brazilian States in local perspective. Generally speaking, the center of this component through curricular barriers from field research in which emphasized the importance of religious diversity within the classroom and highlighted the problem of proselytism in the speech of teachers responsible for giving their content. In this text we try to appoint the various actors of society that have influenced the type of religious teaching in Brazil, its changes of perspective and the social place occupied by each of them. On this attempt the concept of relative autonomy of Pierre Bourdieu has a special significance, since it allows us to reflect on how the religious teaching is built on a field of tensions marked by discussions ranging from the defense of catechetical teaching to total exclusion on curriculum of basic education.

**Keywords:** Religious Education. Relative Autonomy. Plurality.

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Religião pela PUC-GO (Bolsista CAPES Prosup- Cursos Novos), Mestre em Ciências das Religiões (Bolsista CAPES) e Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba. Autora de livros, capítulos de livros, artigos de periódicos, formadora e ministrante de cursos de extensão voltados para os seguintes temas: Religiosidade Popular, Nordeste Imperial, Imaginário, Gênero, Mariologia, mulheres, patriarcado, Igreja Católica, Seca, Messianismo, cultura popular, história cultural, Ciências da Religião, Ensino Religioso, Ensino de História, educação tradicional, educação de jovens e adultos, cidadania, direitos humanos e educação nas prisões. E-mail: [daniellyventura@hotmail.com](mailto:daniellyventura@hotmail.com)

## 1 Introdução

Pensar o tipo de Ensino Religioso que se almeja nas escolas públicas tem sido uma constante temática em trabalhos acadêmicos recentes. Dentre os trabalhos, destacam-se: Cândido (2004), Brasileiro (2010), Abreu (2009), Silva (2009).

Tais abordagens inspiram-se, geralmente, na busca por mudanças de práticas pedagógicas locais que estão limitadas a conteúdos prosélicos e/ou focadas exclusivamente na história do cristianismo.

Contudo, para se conhecer melhor os diversos olhares sobre o Ensino Religioso, é preciso que se sobressaiam as pesquisas empíricas pautadas nas dificuldades da área, como

tem sido difundido nas dissertações e teses: Abreu (2009), Brasileiro (2010), Rezende Neto (2008), e que se faça um estudo aprofundado da história do Ensino Religioso no Brasil, identificando-se desde o seu caráter proselitista às perspectivas plurais da atualidade.

Para tanto, a análise criteriosa dos agentes dominantes que consolidam as práticas pedagógicas específicas do Ensino Religioso no decorrer dos anos permitirá que se identifique o lugar social dos autores das principais propostas para este componente curricular e de instituições como a Igreja Católica e o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso-FONAPER.

## 2 O catolicismo legitimando o Ensino Religioso

Entre 1500 e 1800, a Igreja Católica teve a incumbência de evangelizar os índios e os negros através dos jesuítas e, conseqüentemente, foi a responsável pelo Ensino Religioso (COELHO, 2009, p. 42). Tal evangelização se dava de maneira superficial, restringida ao batismo e à exteriorização da fé. Assim, os colonizados uniam a exterioridade católica às suas crenças pessoais (SOUZA, 2009, p. 372).

A predominância do catolicismo é notória também a partir da Constituição

Política do Império do Brasil, outorgada em 1824, pois tornou o Brasil oficialmente católico. É por isso que, nas escolas, foram usados "os manuais de catecismo da doutrina cristã" (COELHO, 2009, p. 42). Diante disso, observa-se que tais manuais consistem em importantes instrumentos de legitimação<sup>2</sup> religiosa, tendo em vista

---

<sup>2</sup> "Por legitimação se entende o 'saber' socialmente objetivado que serve para explicar e justificar a ordem social. Em outras palavras, as legitimações são as respostas a quaisquer perguntas sobre o 'porquê' dos dispositivos institucionais" (BERGER, 1985, p. 42).

que a legitimação ocorre em diferentes níveis:

[...] Ao nível pré-teórico encontram-se afirmações tradicionais simples cujo paradigma "É assim que se faz". Segue-se um nível incipientemente teórico [...] em que a legitimação assume a forma de provérbios, máximas morais e sabedoria popular (BERGER, 1985, p. 44).

A utilização do catecismo nas escolas no Brasil Império confere a legitimação religiosa de práticas ensinadas no universo escolar. Cada 'fala' ali contida foi determinante para as práticas sociais de muitos indivíduos que pautavam seus princípios éticos nas determinações do catecismo, trazendo com isso uma pedagogia tradicional<sup>3</sup>. "A característica das aulas era a de evangelização, aula de religião, catequese, ensino bíblico" (LEMOS, 2004, p. 122).

Essa situação exemplifica como a Igreja Católica legitimou, através de seu poder simbólico, pois, detendo o poder da 'fala' no universo escolar, foi capaz de 'fazer ver ou fazer crer' (BOURDIEU, 2002). Dessa forma, a Igreja era reconhecida por muitos indivíduos como 'voz autorizada'. Bourdieu (1998) descreve a relevância do poder detido pelos agentes dominantes, ou seja, por instituições sociais, dentre as quais se

destaca a Igreja Católica. Segundo este autor, a igreja é capaz de

[...] constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força – física ou econômica – graças ao efeito específico de mobilização, só se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário (BOURDIEU, 1998, p. 14).

Contudo, mesmo reconhecendo o poder 'quase mágico' da Igreja Católica de fazer ver e crer, é preciso considerar que a sua autonomia é relativa, uma vez que ela interage com outros poderes e detém uma parcela daquilo que pode ser considerado como elemento estruturante constituinte da sociedade (BOURDIEU, 2002).

É a partir da análise das interações e das disputas comuns das instituições em um mesmo espaço que se pode observar o poder simbólico. Igreja e Estado são lugares por excelência da eficácia simbólica (BOURDIEU, 2002).

Esse campo de tensões entre os diversos agentes dominantes da sociedade é observável nas determinações contidas na Carta Magna de 1891, pois ela enfatiza a liberdade religiosa no Brasil. Logo, a partir dela, não se pode ter mais o pensamento focado no catolicismo enquanto religião exclusiva. Assim, a autonomia da Igreja Católica é relativizada perante o

<sup>3</sup> "A característica principal da concepção da pedagogia tradicional é a de que o professor é aquele que sabe, vigia e ensina. Ao aluno cabe a função de estudar e aprender o que o professor ensinou" (LEMOS, 2004, p. 120-121).

pensamento contido neste documento (COELHO, 2009, p. 43).

A interação entre Igreja e Estado é tão notória nesse período que, mesmo a Carta Magna de 1891 endossando a importância de se respeitar a liberdade religiosa e proibindo qualquer tipo de ensino ou manifestação religiosa em estabelecimentos públicos, inclusive na escola, não isentou a responsabilidade da Igreja Católica, que deveria ter “o empenho em estabelecer esta disciplina ora no âmbito estatal, ora no âmbito nacional” (COELHO, 2009, p. 43).

As oscilações das tensões entre Igreja Católica e Estado, envolvendo, em especial, a questão do Ensino Religioso, podem ser observadas ainda na Constituição de 1937, por meio da qual se perdeu a obrigatoriedade do Ensino Religioso. Conforme o artigo 133: “Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem frequência de compulsória por parte dos alunos”. É válido ressaltar que “no Estado Novo, a educação é norteadada pela ideologia nazi-facista, em que são valorizadas: a formação profissional, a formação militar e, em especial, a acentuada atenção à formação de ‘individualidades condutoras’” (FIGUEIREDO, 1996, p. 11-12).

Observa-se, conforme Figueiredo (1996), que entre 1946 a 1964, tinha-se o Ensino Religioso como dever do Estado, considerando-se “a liberdade religiosa do cidadão”. Porém, entre os anos de 1964 e 1984, tal ensino tornou-

se obrigatório para a escola, podendo o aluno escolher, no ato da matrícula, se cursaria ou não a disciplina.

Figueiredo (1996, p. 12) afirma: “Fruto de uma outorga, o dispositivo constitucional garante o Ensino Religioso no sistema escolar”. Mas, na prática, esse Ensino Religioso permaneceu recebendo um tratamento discriminatório, e trazendo consigo “muitos desafios de natureza pedagógica e administrativa” (FIGUEIREDO, 1996, p. 12).

Nesse mesmo período, iniciou-se a busca da sua identidade, porém, “não há clareza quanto ao seu papel específico no ambiente escolar”. Observa-se também a existência de “um grande esforço de renovação da prática pedagógica em relação a esse conteúdo na escola” (FIGUEIREDO, 1996, p. 12).

Todas as mudanças no Ensino Religioso ocorridas nas últimas décadas no Brasil podem ser entendidas a partir da interatividade dos sujeitos; e porque o Ensino Religioso tem um caráter dinâmico que ora esteve em evidência ora esteve oculto no Brasil. Assim, o caráter ativo dos sujeitos na sociedade permite a existência de uma visão crítica do Ensino Religioso.

A partir de 1985, buscou-se redefinir o papel do Ensino Religioso na escola. Neste período, segundo Figueiredo (1996, p. 12), “a conjugação de esforços dos vários segmentos da sociedade, representados por grupos interessados, entidades religiosas,

entidades educacionais e parlamentares”, estavam todos interessados na busca por “superar as inúmeras dificuldades presentes no processo de legalização e prática do Ensino Religioso”.

Pode-se considerar que, sob um olhar bourdiano, vários setores encontram-se reunidos em torno do Ensino Religioso porque cada um tem uma autonomia relativa na sociedade. Contudo, conforme Silva (2009, p. 47),

A história nos aponta que a introdução do Ensino Religioso nas escolas, em suas diversas fases, não pôde contar, com nenhum fundamento epistemológico que garantisse autonomia à abordagem da religião, de forma a estabelecer uma dialética recíproca com as demais áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares (SILVA, 2009, p. 47).

Essas dificuldades existentes no Ensino Religioso e a busca da Igreja Católica em manter seu domínio nesta área do conhecimento fizeram com que, no ano de 1987, a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil<sup>4</sup>) criasse o GRERE- Grupo de Reflexão para o Ensino Religioso. O GRERE teve como função inicial a realização de um levantamento do Ensino Religioso nas Constituições do Brasil, nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja. Sua criação certamente se deu de forma estratégica mediante as novas visões sobre o Ensino

Religioso que adquiriam força neste período.

Assim, reconhecendo que a sua autonomia é relativa e que o seu modelo catequético já não atendia às reais necessidades do Ensino Religioso, a Igreja Católica buscou repensar o Ensino Religioso e fazer com que o seu papel estabelecesse novas práticas pedagógicas, pensando a diferença e a pluralidade religiosa (CÂNDIDO, 2004). Observa-se, portanto, que a própria Igreja Católica readequou suas práticas na busca por manter autonomia no Ensino Religioso. Contudo, mesmo conseguindo readequar seu pensamento à nova realidade pluralista, pensada por outras entidades, novos grupos passaram a refletir diferenciadamente o Ensino Religioso e todos eles, ao seu modo, requereram para si ‘voz ativa’ na sociedade frente a este debate. Assim, na busca por compreender estas tensões sociais, serão tratados adiante os novos posicionamentos da CNBB, a fundação do FONAPER e a do chamado ‘Grupo do Não’.

---

<sup>4</sup> Há uma heterogeneidade entre os bispos que não pode deixar de ser explicitada, a fim de compreendermos como a CNBB não é um bloco monolítico, mas dotada de posturas diversas que se contrapõem entre si.

### 3 A CNBB, o Fonaper e o Grupo do Não: reflexões atuais sobre o Ensino Religioso

No discurso da CNBB em relação ao Ensino Religioso, verifica-se explicitamente um caráter oscilante, pois ora há uma busca por sair da dimensão bíblica catequética ora se restringe aos ensinamentos de cunho cristão.

Conforme Cândido (2004, p. 144), a igreja se esforça em deixar esse ensino na escola pública mais como “[...] um exercício político para a consolidação de um estado que rompa com o laicismo do que a busca de um ensino religioso compreendido definitivamente como Disciplina”.

Observa-se que a CNBB busca não perder espaço na sociedade a partir de um discurso que ‘satisfaça’ o posicionamento plural do país voltado para diferença, responsabilizando as autoridades eclesiais pela formação de profissionais do Ensino Religioso. Além disso, segundo Cândido (2004), existem algumas ações pautadas nesta tentativa de manter o Ensino Religioso sob sua responsabilidade:

“[...] o II Seminário, realizado pela CNBB e AEC do Brasil, no ano de 2001, aconteceu próximo à publicação da Deliberação 16/2001, que tornava o ensino religioso na escola pública uma realidade para o Estado de São Paulo” e “no ano de 2003, a CNBB entrega à Associação de Educação Católica do Brasil a promoção do III Seminário que, basicamente, mantém o posicionamento do segundo” (CÂNDIDO, 2004, p. 143).

Em 25 e 26 de setembro de 1995, na cidade de Florianópolis, realizou-se uma assembleia em comemoração aos 25 anos do CIER - Conselho das Igrejas para o Ensino Religioso, sendo neste momento organizado o Fórum Nacional do Ensino Religioso. Assim, ele foi instalado “em 26 de setembro de 1995 e transformado em FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso” (CÂNDIDO, 2004, p. 36).

Entretanto, após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996<sup>5</sup>, grupos de educadores ligados às escolas, entidades religiosas, universidades e secretarias da educação se reuniram no intuito de “avaliar e pensar um conteúdo que abrangesse a realidade cultural religiosa brasileira” (CÂNDIDO, 2004, p. 36). Pode-se observar, portanto, que outros agentes na sociedade passaram a interagir com a CNBB e a pensar o Ensino Religioso de uma forma ampla e organizada, a partir da estrutura curricular.

---

<sup>5</sup> O Art. 33 da Lei 9.394/96 afirma que: 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.

Registrado e arquivado em 05 de abril de 2000, em Brasília, o Estatuto do FONAPER mostra que ele se constitui numa sociedade civil de âmbito nacional, sem vínculo político partidário, confessional e sindical, sem fins lucrativos, sem prazo determinado de duração, que congrega pessoas jurídicas e pessoas físicas identificadas com o Ensino Religioso Escolar e se constitui ainda em um organismo que trata de questões pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza (FONAPER, 2000).

Para os membros do FONAPER, o Ensino Religioso deve ter o mesmo tratamento dispensado às demais disciplinas, precisando ser assegurada a inclusão de sua proposta curricular nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC e ser reconhecida a qualificação para o exercício de docente em Ensino Religioso (CÂNDIDO, 2004, p. 39). Segundo esses membros, cabe ao Estado o investimento para pagar os professores, de modo a salvaguardar o direito do cidadão a uma educação integral para o exercício da cidadania.

A crítica feita pelos membros do FONAPER ao Ensino Religioso se baseia no fato de que a educação encontra-se envolvida por uma "tendência tradicional de escola." Ou seja, nela predominam aspectos como "visão cumulativa de conteúdos, concepção bancária de aprendizagem e função reprodutiva de professor (propostas pré-elaborados por especialistas)" (FONAPER, 2000, p. 11).

Como encaminhamentos das discussões do FONAPER, em junho de 1996, aconteceu uma reunião para discutir a lei que afirma que o ensino religioso deve ser realizado "sem ônus para os cofres públicos". Outros fatos ocorreram para organizar o Ensino Religioso no Brasil, como, por exemplo:

- a) outubro de 1996 - elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCN);
- b) novembro de 1996 - entrega dos PCN em Brasília;
- c) março de 1997 - aprovação dos PCN e encaminhamento do texto substitutivo do art. 33<sup>6</sup>.

Isso ocorreu porque se pensava que "no Ensino Religioso esse saber é expresso pelo currículo organizado na perspectiva das relações do ser humano consigo mesmo com o mundo e com o transcendente" (LEMOS, 2004, p. 128).

Nos anos seguintes, as sessões do Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso se dedicaram à explicitação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, à preparação dos seminários de capacitação profissional, bem como

---

<sup>6</sup> A Lei 9.475/97 passou a abordar sobre o Ensino religioso no Art. 33 da seguinte forma: "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".

ao acompanhamento e posicionamento da estruturação legal do ensino religioso (CÂNDIDO, 2004, p. 21).

Assim, nos PCN, propõe-se que o Ensino Religioso detenha um espírito de reverência às crenças alheias e um profundo respeito mútuo que poderá conduzir à paz. Pensa-se também que é a partir do conhecimento que há uma compreensão do ser humano como finito, pois é na finitude que se busca fundamentar o fenômeno religioso e que torna o “ser humano capaz de construir-se na liberdade”.

Por questões éticas e religiosas, o FONAPER considera que, pela própria natureza da Escola, não é função dela propor aos educandos a adesão e a vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses são sempre propriedades de uma determinada religião. Observação, reflexão e informação são elementos integrados que devem existir no Ensino Religioso na ótica do FONAPER (LE MOS, 2004, p. 134).

Contra-pondo-se ao FONAPER, pode-se destacar o grupo da Sociedade da Terra Redonda (Organização não governamental), fundada em 04 de maio de 1999, que tem três objetivos:

- Defender os direitos dos Ateístas na sociedade; advogar pela total e completa separação entre religião e governo
- Divulgar e promover o método científico e o pensamento crítico, as

realizações e os avanços da ciência.

- Quando se promove a religião e seus valores, sejam quais forem, o que se faz na verdade é privilegiar os indivíduos religiosos e suas concepções e discriminar todos os demais<sup>7</sup>.

Para este grupo, “ao favorecer a religião sobre o secularismo, ele (o ensino religioso) ainda infringe o art. 5º da Constituição, privando os secularistas, em função de suas convicções filosóficas, dos mesmos direitos que os religiosos” (SOTTOMAIOR *apud* CÂNDIDO, 2004, p. 64).

Criticando a busca do FONAPER de igualar ética e religião, este grupo afirma que “é uma atitude preconceituosa, pois significa afirmar que os não-religiosos são imorais e antiéticos. Segundo ele, associar esses temas às aulas de religião, como se só aí fossem cabíveis, é uma atitude, no mínimo, arrogante”. Algumas ações deste grupo são ressaltadas por Almeida (2006, p. 23):

O grupo contrário ao Ensino Religioso fez um abaixo-assinado para protestar contra o E. R. obrigatório na escola pública na época da aprovação do projeto de lei para implantação do E. R. nas escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo, elaborado pelo Deputado Estadual José Carlos Stangarlini.

O “Grupo do Não” se posicionou contrário porque sua posição se baseia na secularização da sociedade, ou seja, na separação total entre Estado e Igreja, no reconhecimento da ciência como única forma de explicar a

---

<sup>7</sup> Veja-se: <<http://strbrasil.multiply.com/>>. Acesso: 10/11/2012.

realidade e na concepção de Estado laico.

Este grupo observa “a complexidade da questão do ensino religioso e da impossibilidade de realizá-lo de maneira *justa, equilibrada, democrática e não proselitista*” (CÂNDIDO, 2004, p. 67).

Observa-se que o FONAPER e a CNBB não pensam sobre a ausência de crença em uma divindade, havendo uma interiorização desta ideia. Ou seja, a crença em Deus é naturalizada a partir de uma “reabsorção na consciência do mundo objetivado, de tal maneira que as estruturas deste mundo veem a determinar as estruturas subjetivas da própria consciência” (BERGER, 1985, p. 28).

Verifica-se, portanto, que o Ensino Religioso foi pensado por diferentes grupos. O Grupo do Não, por exemplo, consegue exercer um papel ativo na sociedade, fazendo uma crítica em que é capaz de gerar uma reflexão sobre a importância do Ensino Religioso para os que não são crentes, de maneira pluralista e dinâmica.

Essa ideia generalizada de que todos tem fé também pode ser considerada a partir da capacidade que a religião tem de “negar que existam acontecimentos inexplicáveis, que a vida é insuportável e que a justiça é uma miragem” (GEERTZ, 2008, p. 79). Assim, essas respostas que a religião traz para os indivíduos fazem dela fundamento

ético, tido como ‘inquestionável’, uma vez que,

Na crença e na prática religiosa, o *ethos* de um grupo torna-se intelectualmente razoável porque demonstra representar um tipo de vida idealmente adaptado ao estado de coisas atual que a visão de mundo descreve, enquanto essa visão de mundo torna-se emocionalmente convincente por ser apresentada como uma imagem de um estado de coisas verdadeiro, especialmente bem-arrumado para acomodar tal tipo de vida. Essa confrontação e essa confirmação mútuas têm dois efeitos fundamentais. De um lado, objetivam preferências morais e estéticas, retratando-as como condições de vida impostas, implícitas num mundo com uma estrutura particular, como simples senso comum dada a forma inalterável da realidade. De outro lado, apoiam essas crenças recebidas sobre o corpo do mundo invocando sentimentos morais e estéticos sentidos profundamente como provas experimentais da sua verdade (GEERTZ, 2008, p. 66-67).

Afirma Berger (1981, p. 31) que “o mundo social (com suas instituições, papéis e identidades apropriados) não é passivamente absorvido pelo indivíduo, e sim apropriado ativamente por ele”. Como a sociedade “dirige, sanciona e controla a vida do indivíduo” (BERGER, 1985, p. 24), é inserido nela que o indivíduo forma sua personalidade, construindo projetos para sua vida.

Desta forma, deve-se ter a preocupação com a implantação da diversidade na sociedade, pensando no Ensino Religioso de forma diferenciada e plural. Neste contexto, destacam-se

alguns estudiosos considerados sujeitos ativos na sociedade, no sentido bergniano, que atuam criticamente e

dinamicamente em determinados lugares do país, como São Paulo, Rio Grande do Sul, Goiás e Paraíba.

#### 4 Novos olhares para o Ensino Religioso: o papel das graduações em Ciência(s) da(s) Religião(es)

A formação docente é certamente uma das principais preocupações demonstradas pelas pesquisas sobre o Ensino Religioso. Para Rezende Neto (2008), apenas a habilitação docente que terá a capacidade de qualificar o Ensino Religioso. Rezende Neto, tal como outros estudiosos da área, revela a presença de novos agentes dominantes da sociedade que tem como primazia um ensino religioso plural e que vê na academia o ponto de partida para tal realização.

É entre os intelectuais da área de Ciências da Religião que se identificam como as dificuldades desta disciplina, no sentido de sua consolidação, partem da ausência de bons profissionais capazes de transmitir conceitos gerais sobre todas as religiões, sem deixar prevalecer suas ideias pessoais ou da religião que representam. Assim, na perspectiva de tais agentes dominantes, “um docente formado em uma Licenciatura em Ciências da Religião estaria qualificado para um ensino religioso numa perspectiva plurirreligiosa, enfocando o fenômeno religioso como construção sociocultural construtor de valores éticos” (COELHO, 2009, p. 51).

O argumento de tais estudiosos é justificado ao se considerar que “as Ciências das Religiões valorizam todas as religiões, respeitando as características passíveis de serem estudadas e pesquisadas, constantes em cada uma delas” (BRASILEIRO, 2010, p. 114). Além disso, “As Ciências das Religiões dispõem das ferramentas necessárias para uma compreensão eficaz da complexidade dos mundos externo e interno em que o indivíduo vive” (BRASILEIRO, 2010, p. 114-115).

Contudo, entre tais agentes dominantes, há também uma perspectiva crítica em relação às abordagens do meio acadêmico. Exemplo disso está no estudo de caso com profissionais graduados em Ciências da Religião da Universidade Estadual do Pará, onde se identificam as dificuldades demonstradas no que tange ao estudo que deverá estar presente no Ensino Religioso, mesmo entre os profissionais graduados nesta área de ensino. Tal perspectiva pode ser identificada no seguinte discurso:

Considero que a grade curricular dá uma grande ênfase as Ciências da Religião e esquece-se de falar do Ensino Religioso. O que é uma omissão grave, pois o curso forma professores de

Ensino Religioso (NASCIMENTO, 2009, p. 38).

A observação do autor na qualidade de discente recém-formado é bastante pertinente e leva a sensibilização dos próprios agentes dominantes ao meio acadêmico sobre a importância de se adentrar no universo das práticas escolares. Nesta perspectiva, as graduações precisam tomar para si o papel de trazerem conteúdos dotados de sentidos para o Ensino Religioso, uma vez que o objetivo de cada uma delas também é o de capacitar profissionais para atuar nesta área.

Da mesma forma, ao passo que se incentiva a preparação por parte das graduações de tais profissionais, discute-se também sobre a visão relativa à importância do espaço escolar se conectar à dinâmica de fatos conflitantes e de se apropriar de movimentos que ultrapassem as relações interpessoais, nos quais a tolerância, o respeito e a experiência sejam valorizados e compreendidos como capazes de superar os preconceitos em relação ao outro e ao desconhecido (COELHO, 2009, p. 51).

Dentre esses fatos conflitantes destacáveis, podem-se enumerar como possíveis de se analisar as ideias naturalizadas dos papéis sociais de homens e mulheres a partir de uma desconstrução de ideias estereotipadas (RICHTER REIMER, 2004). Assim, torna-se possível o debate sobre como homens

e mulheres precisam ser tratados igualmente e com respeito mútuo.

Nessas perspectivas recentes, destaca-se ainda a necessidade de se pensar em sala de aula sobre as múltiplas formas de crer e as diferentes maneiras de lidar com o sagrado. Mais que isso, questiona-se sobre formas de se contemplar os estudantes ateus no Ensino Religioso, pois se considera necessário que se pense além das diferentes crenças no país, o lugar enquanto estudante que tem a liberdade de “não crer”, mas que precisa respeitar e ser respeitado diante do pensamento plural da sociedade brasileira (CÂNDIDO, 2004).

Ao pensar a sociedade de forma múltipla, tais reflexões que parte do meio acadêmico permitem que se perca, gradativamente, a ideia de naturalização de uma determinada prática religiosa. O cuidado em fazer com que o Ensino Religioso repense a diferença existente em sala de aula está na forma como “Cada linguagem desenha um círculo mágico em torno do povo a que pertence, um círculo de que não se pode sair sem saltar para dentro de outro” (BOURDIEU, 2007, p. 27).

É válido ressaltar que é a partir da linguagem que os agentes e as instituições têm a capacidade de acumular poder simbólico. Cada agente e instituição que dela se utiliza geralmente tende a legitimar a dominação e assegurar que uma classe se sobressaia à outra.

É na qualidade de agentes dominantes e profissionais do saber que se busca espaço neste debate tão amplo e dotado de significados. É na primazia pelo respeito e pela dignidade humana que serão feitas reflexões para as escolas, de forma que se consiga fazer com que o discente reconheça as diferentes formas de crer e a possibilidade da não crença.

#### 4 Considerações finais

A partir da análise em questão, percebe-se resumidamente como o ensino religioso tem passado por transformações e ocupado o seu espaço na sociedade brasileira.

Essas mudanças se dão a partir de um campo de tensões que fazem com que o ensino católico, paulatinamente, tenha a sua autonomia relativizada neste campo do saber. Contudo, notoriamente, algumas experiências aqui demonstradas revelam que ainda há ensino catequético em algumas instituições brasileiras.

Os estudiosos que tratam das propostas pedagógicas trazem o papel

Assim, o Brasil terá a oportunidade de trabalhar a diversidade cultural e religiosa no Ensino Religioso como a base epistemológica dos cursos de graduações em Ciência(s) da(s) Religião(es), o que já é realidade em alguns poucos locais, mas que precisa ser ampliado, garantindo aos discentes um pensamento que vise à igualdade de direitos e à tolerância entre crentes e não crentes.

da graduação em Ciência(s) da(s) Religião(es) como sendo capaz de respaldar os profissionais que irão ministrar tais disciplinas. Mas, lembram também que estes precisam pensar cautelosamente em novas propostas curriculares para o Ensino Religioso.

Por fim, é preciso que as graduações estejam preparadas para sugerir aos futuros docentes práticas pedagógicas que acolham as diferenças e que torne a sala de aula um lugar de respeito mútuo de forma interativa e dinâmica.

#### Referências

ABREU, Gilton. **O ensino religioso como instrumento para minimizar as desigualdades sócio-educacionais no contexto escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia das Faculdades EST, São Leopoldo, 2009.

ALMEIDA, Débora Vasti Colombani Bispo de. **Ensino religioso ou ensino sobre religiões?** A concepção de Ensino religioso escolar no estado de São Paulo. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa em Pós-Graduação em Ciências da Religião da PUC-SP, São Paulo, 2006.

BERGER, Peter. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. Tradução de José Carlos Barcelos. São Paulo: Paulinas, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei n. 9.394/96**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 9.475/97**. Brasília. Disponível em: <[www.Planalto.gov.br](http://www.Planalto.gov.br)>. CCIVIL\_03/LEIS / L9475.htm. Acesso em: 04 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. **Ensino religioso na escola: o papel das ciências das religiões**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da PUC-GO, Goiânia, 2010.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. **O Ensino Religioso em suas fontes uma contribuição para a epistemologia do E.R.** Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, 2004.

COELHO, Maria Efigênia. **Educação e Religião como elementos para a superação da intolerância Religiosa**. Integração e Relação na Compreensão do Ensino Religioso. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia das Faculdades EST, São Leopoldo, 2009.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO. Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio. Santa Catarina: Ed. Eletrônica, 2000. v. 10.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso**. 8. ed. São Paulo: Ave Maria, 1998.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

LEMOS, Carolina Teles. Ensino religioso nas principais tendências pedagógicas. SILVA, Valmor. **Ensino Religioso educação centrada na vida**. Subsídio para formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004. p.116-130.

NASCIMENTO, Devison Amorim do. **Prática docente na educação superior**: um estudo sobre a formação do professor de ensino religioso no curso de Ciências da Religião da UEPA. Graduação (Monografia). Ciências da Religião, UEPA, Belém, 2009.

REZENDE NETO, Ulysses. **Ensino religioso em escolas públicas da região do Direc 5 do Estado da Bahia**: uma análise de modelos de ensino religioso e de práticas docentes. Dissertação (Mestrado em teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia das Faculdades EST, São Leopoldo, 2008.

RICHTER REIMER, Ivoni. Mudança de paradigma e gênero – busca de relações mais justas e gostosas. SILVA, Valmor. **Ensino Religioso educação centrada na vida**. Subsídio para formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004. p. 35-48.

SILVA, Gracileide Alves da. **O ensino religioso na Paraíba**: desafios na formação docente e no contexto educacional. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, João Pessoa, 2009.

SOUZA, Laura de Mello e. **O Diabo e a terra de Santa Cruz**. São Paulo:

Companhia das Letras, 1986.

Artigo recebido em 30 de abril de 2014.

Aceito em 30 junho de 2014.