

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião

Felippe Nunes Werneck

**FRONTEIRAS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO ENSINO RELIGIOSO:
uma área de conhecimento em busca da transdisciplinaridade**

Belo Horizonte
2014

Felippe Nunes Werneck

**FRONTEIRAS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO ENSINO RELIGIOSO:
uma área de conhecimento em busca da transdisciplinaridade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Orientador: Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira

Belo Horizonte

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

W491f Werneck, Felipe Nunes
 Fronteiras históricas e epistemológicas do ensino religioso: uma área de
 conhecimento em busca da transdisciplinaridade / Felipe Nunes Werneck.
 Belo Horizonte, 2014.
 170 f. : il.

 Orientador: Amauri Carlos Ferreira
 Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
 Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião.

 1. Epistemologia da religião. 2. Ensino religioso - História. 3. Abordagem
 interdisciplinar do conhecimento na educação. 4. Transdisciplinaridade. I.
 Ferreira, Amauri Carlos. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
 Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37.014.523

Felippe Nunes Werneck

**FRONTEIRAS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO ENSINO RELIGIOSO:
uma área de conhecimento em busca da transdisciplinaridade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira (Orientador) – PUC Minas

Prof. Dr. Paulo Agostinho Nogueira Baptista – PUC Minas

Prof. Dr. Afonso Maria Ligorio Soares – PUC São Paulo

Belo Horizonte, 27 de março de 2014.

*À minha amada família,
pelo carinho, compreensão e incentivo.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pelo amor e sabedoria que me ampararam todos os dias. A Ele, toda honra, toda glória e todo o louvor.

À minha esposa Carolina, que, com seu grande amor, me fortaleceu e me deu coragem para enfrentar esta etapa da minha vida.

Aos meus avós, Dona Dé, Dona Manuela e Seu João, que, mesmo não estando mais presentes neste mundo, permanecem vivos em mim.

Aos meus pais, Sebastião e Mirabel, que, por se constituírem em uma fonte inesgotável de amor paternal e maternal, sempre me incentivaram a 'ir além'.

Aos meus sogros, Adeir e Glória, pelo imenso carinho e por cada 'matulinha' para o início da semana.

Ao meu irmão, Bruno, e sua esposa, Priscila, e à minha cunhada, Érica, e seu esposo, Islenir 'Batata', pelo carinho e por saber que sempre posso contar com vocês.

Ao prof. Amauri Carlos, meu orientador, que, com toda a paciência e a competência, me incentivou e me ajudou a superar todos os desafios desta trajetória por meio de suas importantes orientações e das preciosas conversas.

Ao prof. Paulo Agostinho, pela leitura atenciosa e pelas contribuições dadas no processo de qualificação deste trabalho, e, também, pela participação na Banca Examinadora.

Ao prof. Afonso Soares, pela grande honra em tê-lo como um dos integrantes da Banca Examinadora.

À Capes, pela concessão de uma bolsa, sem a qual não teria sido possível a conclusão desta pesquisa.

Às professoras Maria Auxiliadora Oliveira, Gislaine Carvalho, Alice Teatini, Elizabete Beling e Vera Lins, pelo grande apoio dado ao longo do processo de minha formação, no qual tenho me constituído, pouco a pouco, em um 'professor-pedagogo-pesquisador'.

Às amigas e companheiras de pesquisa, Alice Silva e Gabrielle Natacha, pela importantíssima ajuda ao longo do curso e pelas longas discussões a respeito da educação, do ser humano e do transcendente.

Aos professores dos Programas de Pós-graduação em Ciências da Religião e em Educação, ambos da PUC Minas, pelos ensinamentos e pela oportunidade de abertura para o 'novo' e o 'inesperado'.

Aos colegas do Mestrado, pelo companheirismo e pelas longas e produtivas discussões desenvolvidas nas aulas.

Aos funcionários da PUC Minas, em especial, Dênia Corrêa, que sempre se mostrou solícita e atenciosa.

À IBCP, sobretudo na pessoa do Pr. Daniel e família e da Marlene e família, pelas orações e pelos 'mimos' deliciosos.

A todos os familiares e amigos que direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho fosse realizado.

RESUMO

O presente trabalho, cujo objeto centra-se no Ensino Religioso (ER), buscou analisar o processo de construção da identidade da referida disciplina escolar, sobretudo no que se refere à definição de sua base epistemológica a partir da abordagem transdisciplinar, acreditando ser esse o caminho para emancipação do Ensino Religioso e para a sua consolidação em uma disciplina reconhecida curricular e epistemologicamente. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa acadêmica de caráter bibliográfico, cumprindo, metodologicamente, a tarefa inicial de levantar obras científicas que versam sobre o objeto em questão. Ressalta-se que o levantamento bibliográfico se dividiu em três etapas/assuntos: 1- o percurso histórico do Ensino Religioso; 2- as contribuições/pesquisas recentes acerca da discussão sobre a base epistemológica do Ensino Religioso; 3- a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na ciência e na educação. Após a leitura de toda a produção levantada e a posterior reflexão crítica do discurso identificado nas obras, concluiu-se que o Ensino Religioso se encontra, epistemologicamente, entre a Educação e a(s) Ciência(s) da Religião, e, mediante a necessidade de contribuir para a educação de alunos e alunas para a cidadania, sobretudo no campo da formação de/para valores, o ER deve desenvolver o seu trabalho na perspectiva da transdisciplinaridade.

Palavras-chave: Epistemologia do Ensino Religioso. Interdisciplinaridade. Transdisciplinaridade. Ciência(s) da Religião. Educação.

RESUMEN

Esta obra, cuyo tema se centra en la Educación Religiosa (ER), buscó examinar el proceso de construcción de la identidad de dicha asignatura en la escuela, sobre todo a lo que hace respecto a la definición de sus fundamentos epistemológicos basado en el enfoque transdisciplinario, creyendo que éste es el camino hacia la emancipación de la Educación Religiosa y su consolidación en una disciplina reconocida académica y epistemológicamente. Para tanto, se desarrolló una investigación académica de carácter bibliográfico, cumpliendo, metodológicamente, la tarea inicial de levantar obras científicas que versan sobre el objeto en cuestión. Se hace importante destacar que el levantamiento bibliográfico se divide en tres pasos/temas: 1- los antecedentes históricos de la Educación Religiosa; 2- aportes/investigación reciente sobre la discusión de las bases epistemológicas de la Educación Religiosa; 3- la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la ciencia y la educación. Tras la lectura de toda la producción levantada y posterior reflexión crítica del discurso identificado en las obras, se concluye que la Educación Religiosa se encuentra, epistemológicamente, entre la Educación y la(s) Ciencias de la Religión, y, mediante la necesidad de contribuir para la educación de los alumnos y alumnas para la ciudadanía, sobre todo en el campo de formación de/para valores, la ER debe desarrollar su trabajo en la perspectiva de la transdisciplinariedad.

Palabras clave: Epistemología de la Educación Religiosa. Interdisciplinariedad. Transdisciplinariedad. Ciencia(s) de la Religión. Educación.

LISTA DE ABREVIATURAS

Art. – Artigo

D. – Dom

Dep. – Deputado

Dr. – Doutor

Dra. – Doutora

ER – Ensino Religioso

Nº - Número

PL – Projeto de Lei

Prof. – Professor

Prof.^a – Professora

LISTA DE SIGLAS

AEC – Associação dos Educadores Católicos

AID – Agency for International Development

CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CFE – Conselho Federal de Educação

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

ENER – Encontro Nacional de Ensino Religioso

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

GPÉR – Grupo de Pesquisa Educação e Religião

GRERE – Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

JAC – Juventude Agrária Católica

JEC – Juventude Estudantil Católica

JIC – Juventude Independente Católica

JOC – Juventude Operária Católica

JUC – Juventude Universitária Católica

LDBen – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

SEFOPER – Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO: DE CATEQUESE À ÁREA DE CONHECIMENTO	17
2.1 O Ensino Religioso e o Brasil Colônia: a catequese e a dominação religiosa e moral	20
2.2 O Ensino Religioso e o Brasil Império: diferentes nomenclaturas, mas o mesmo conteúdo catequético	29
2.3 O Ensino Religioso e o Brasil República: o embate entre ideologias e pedagogias distinguidas em dois pólos	38
2.4 Considerações sobre o Ensino Religioso, no Brasil.....	78
3 CIÊNCIA(S) DA RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: AS FRONTEIRAS EPISTEMOLÓGICAS DO ENSINO RELIGIOSO COMO ÁREA DE CONHECIMENTO	83
3.1 A(s) Ciência(s) da Religião e os seus aspectos científico, epistemológico e disciplinar	84
3.1.1 <i>Um Objeto para a(s) Ciência(s) da Religião</i>	<i>87</i>
3.1.2 <i>Para Além do Objeto, a Busca por uma Epistemologia da(s) Ciência(s) da Religião</i>	<i>90</i>
3.1.3 <i>A Constituição Interdisciplinar da(s) Ciência(s) da Religião</i>	<i>94</i>
3.2 Educação e Ensino Religioso: as contribuições para a cidadania.....	97
3.3 A Definição da Base Epistemológica do Ensino Religioso: Análise de Três Propostas.....	101
3.3.1 <i>A(s) Ciência(s) da Religião e o Ensino Religioso: a proposta de João Décio Passos</i>	<i>103</i>
3.3.2 <i>Fontes Antropológicas e Sociológicas do Ensino Religioso: a análise de Anísia de Paulo Figueiredo</i>	<i>106</i>
3.3.3 <i>Ensino Religioso e a Educação para a Transcendência: a proposta de Marlon Leandro Schock.....</i>	<i>109</i>
3.4 Para Além da(s) Ciência(s) da Religião e da Educação: o Ensino Religioso como Área de Conhecimento rumo à Transdisciplinaridade	113
4 INTER/TRANSDISCIPLINARIDADE E ENSINO RELIGIOSO: UM CAMINHO PARA A AUTONOMIA DISCIPLINAR.....	116
4.1 A Interdisciplinaridade e a Educação Interdisciplinar	119
4.2 A Transdisciplinaridade e a Educação Transdisciplinar	126
4.3 Uma Proposta Transdisciplinar para a Educação: a Unificação dos Saberes em prol da Solução de Problemas.....	136
4.4 A Perspectiva Inter/Transdisciplinar do Ensino Religioso: a Instabilidade de uma Área do Conhecimento localizada entre a(s) Ciência(s) da Religião e a Educação	139
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS.....	158

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso (ER), até o final do Império brasileiro, permaneceu com a configuração de uma disciplina a serviço da missão evangelizadora da Igreja Católica, apresentando-se sob a forma catequética, confessional e proselitista.

Algumas mudanças nessa condição de predomínio do ensino católico começaram a ser anunciadas a partir das últimas décadas do século XIX, quando instituições escolares protestantes iniciaram o seu funcionamento no Brasil, se esforçando, também, para imprimir o caráter de confessionalidade no ensino, e, por consequência, no ER, no intuito de garantir a propagação dos valores cristãos, segundo a leitura teológica de cada tradição religiosa. Para constatar isso, podem ser citados os trabalhos de Cordeiro (2008), no qual foi investigada a chegada dos metodistas no Brasil e abertura de seus colégios, cujo objetivo era formar lideranças para atuar nos campos religioso e político, segundo os valores religiosos e culturais do protestantismo norte-americano, e o de Vieira (2009), no qual é descrita a criação, no início do século XX, de uma escola batista, que deveria defender os princípios cristãos e abrigar os filhos dos pais batistas e de outras denominações evangélicas, discriminados nas escolas públicas.

No decorrer da primeira metade do século XX, o Ensino Religioso tornou-se objeto dos debates e dos conflitos entre os religiosos e os reformadores escolanovistas, e a permanência de sua oferta nas escolas públicas se deveu graças ao desenvolvimento de uma política conciliatória, em que o Estado procurava promover o entendimento entre os dois grupos.

Entre os anos 60 e 70, o ER passou a ter um caráter ecumênico, o qual buscava reconstruir a unidade entre os cristãos a partir do diálogo entre as diferentes religiões dessa matriz confessional. Só a partir da década de 80, a referida disciplina começou a passar por um processo de redefinição do seu conceito e pressupostos epistemológicos e pedagógicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao versar sobre o Ensino Religioso, destaca que a referida disciplina deve oportunizar a formação básica do cidadão, garantindo um ensino que atenda a uma sociedade pluralista, como a brasileira, a qual é formada por várias culturas e tradições religiosas.

No ano de 1998, o ER passa a ser definido como área de conhecimento, carecendo, por conseguinte, de um tratamento didático-pedagógico e epistemológico

adequados, a fim de estabelecer a sua nova identidade disciplinar, a qual se defronta com elementos denunciando o tratamento diferenciado que lhe é dado.

Esse tratamento acaba ocasionando fragilidades e hiatos que impedem o ER de se constituir em uma área de conhecimento consolidada, cercando-a, na verdade, de dúvidas e incertezas no que se refere aos seus aspectos epistemológicos, pedagógicos e curriculares, cujo efeito é o retorno dos debates sobre a oferta e a permanência da disciplina, em questão, nos currículos escolares.

Alguns questionamentos sobre o Ensino Religioso, presentes nesses debates, se pautam, geralmente, na verificação de sua presença e factibilidade em um país laico e multicultural, na prática pedagógica dos docentes de ER, na definição dos seus conteúdos adequados à escola pública ou confessional, na formação dos docentes e, em especial, na contribuição, ou não, do ER para a formação humana dos educandos e educandas, ambos inseridos em uma sociedade plural.

Dessa forma, percebe-se que a referida disciplina é envolvida por questões de alta complexidade e de profundo teor polêmico e é nessa situação que se apresenta a questão fundamental desta proposta investigativa: Como se pode avançar no processo de definição da identidade disciplinar do Ensino Religioso, sobretudo no que se refere à sua base epistemológica, a fim de contribuir para a consolidação do ER em uma disciplina autônoma e reconhecida academicamente?

Diante da questão acima, o objetivo geral desta pesquisa é definido como: analisar o processo de construção da identidade disciplinar do Ensino Religioso, sobretudo no que se refere à definição de sua base epistemológica a partir da abordagem transdisciplinar da educação.

Para alcançar o propósito acima, foram estabelecidos seis objetivos específicos, que são:

- 1- Conhecer o histórico e os instrumentos legais e normativos que regulamentam a disciplina Ensino Religioso na Educação Básica;
- 2- Caracterizar o campo da(s) Ciência(s) da Religião e os seus aspectos científico, epistemológico e disciplinar;
- 3- Verificar a relação entre o Ensino Religioso e a educação no processo de formação para a cidadania;
- 4- Explicitar as contribuições recentes acerca da definição da base epistemológica do Ensino Religioso;

5- Definir os níveis de intersecção entre as disciplinas – interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, assim como, a relação de cada nível com a educação;

6- Compreender a relação entre o Ensino Religioso e a transdisciplinaridade no processo de emancipação e de consolidação da referida disciplina escolar.

Metodologicamente, este trabalho se desenvolveu, segundo os níveis da pesquisa científica proposta por Santos (2002), como uma investigação acadêmica, que, por se definir como uma “[...] atividade pedagógica que visa despertar o espírito de busca intelectual autônoma.” (SANTOS, 2002, p. 24), possibilitou ao espírito deste pesquisador problematizar o atual estado da disciplina Ensino Religioso, na intenção de se encontrar soluções ou seus vestígios para a condição de indefinição quanto à base epistemológica do referido componente curricular.

De acordo com os objetivos geral e específicos apresentados acima, este trabalho acadêmico se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, a qual permitiu ao pesquisador o contato com o que já foi produzido no campo da discussão sobre os pressupostos epistemológicos do Ensino Religioso.

Sobre esse tipo de investigação, Gaio, Carvalho e Simões (2008) ressaltam que se faz necessário “[...] o levantamento das obras, principalmente livros e artigos científicos, fundamentais para o estudo em questão [...]” (p. 155), e, a partir dele, o pesquisador deve se debruçar nas tarefas de “[...] leitura, reflexão crítica e elaboração do material teórico, fruto da análise interpretativa do discurso identificado nas obras selecionadas [...]” (p. 155), no intuito de desvelar o objeto desta pesquisa.

Nessa direção, seguiu-se para a realização do primeiro levantamento bibliográfico, o qual, objetivando uma aproximação e uma familiaridade maior com o objeto desta investigação - o Ensino Religioso, consistiu na identificação, na leitura e na análise interpretativa de obras e da legislação brasileira, sobre o ER, o que contribuiu para reconstrução dos dados históricos, referentes ao desenvolvimento da referida disciplina escolar.

Com o objetivo de reconhecer as contribuições recentes acerca da definição do objeto de estudo e do conhecimento científico para a referida área de conhecimento, empreendeu-se o segundo levantamento bibliográfico, o qual consistiu na identificação, na leitura e na análise interpretativa de obras de professores-pesquisadores que têm buscado a consolidação do Ensino Religioso como uma disciplina escolar autônoma e como uma área de conhecimento reconhecida, academicamente. Para ajudar na identificação e na seleção de

produções a serem analisadas, utilizou-se o artigo “Objeto do ensino religioso: uma identidade”, do prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, no qual são relacionados os atuais e significativos estudos sobre o objeto próprio do ER, dentre os quais foram escolhidos os seguintes: “Ensino Religioso: construção de uma proposta”¹, do prof. Dr. João Décio Passos; “Fontes antropológicas e sociológicas da Educação Religiosa no sistema escolar brasileiro, na perspectiva foucaultiana: a evolução de uma disciplina entre religião e área de conhecimento” (tradução nossa)², da prof.^a Dra. Anísia de Paulo Figueiredo; “Aportes epistemológicos para o Ensino Religioso na escola: um estudo analítico-propositivo”, do prof. Dr. Marlon Leandro Schock.

A importância de se buscar, nos conceitos de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, o direcionamento para a ampliação da discussão sobre o problema da construção dos fundamentos epistemológicos do Ensino Religioso, confirmou-se nas três obras analisadas na etapa anterior, e, a partir disso, realizou-se o terceiro levantamento bibliográfico, objetivando o aprofundamento dos níveis de interação entre as disciplinas - interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a fim de avançar na discussão sobre o processo de emancipação do Ensino Religioso, em direção ao seu reconhecimento como uma disciplina escolar autônoma.

Para se viabilizar uma adequada compreensão didática, esta Dissertação está dividida em capítulos que mantêm, entre si, grande interlocução.

O Capítulo 2, intitulado “A Trajetória do Ensino Religioso: de Catequese à Área de Conhecimento”, também está subdividido em quatro partes. Na primeira, é apresentado o percurso do Ensino Religioso no período do Brasil Colônia. Na segunda parte, descreve-se a trajetória do ER no Império brasileiro, e, na terceira, o desenvolvimento da referida disciplina ao longo da República do Brasil, até os dias atuais. Na quarta parte, são revisados, de forma sucinta, os aspectos histórico, legal e curricular do Ensino Religioso, no intuito de compreender melhor a sua definição como área de conhecimento e o seu tratamento diferenciado em relação às demais disciplinas. Ressalta-se que, mesmo seguindo a orientação de se restringir aos fatos

¹ O texto do prof. Dr. João Décio Passos citado por Junqueira (2012), na verdade, é o artigo intitulado “Epistemologia do Ensino Religioso: a inconveniência política de uma área de conhecimento”. Entretanto, foi escolhido o livro “Ensino Religioso: Construção de uma Proposta”, também de Passos (2007), por acreditar que, na referida obra, o autor expõe, em profundidade, a sua proposta de construção dos fundamentos epistemológicos do ER na base da(s) Ciências da Religião.

² Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento.

mais significativos para o presente estudo, este capítulo tem um aspecto peculiar no que se refere ao seu tamanho, destoando dos demais, o que se justifica, primeiramente, por nele ser abordado um período histórico muito extenso e, em segundo lugar, por se primar em apresentar os excertos da legislação referenciada, a qual se constitui, pela sua natureza oficial, diretiva e normativa, em uma importante fonte reveladora das lutas e dos conflitos sociais do período, considerando, também, que até o silêncio e a abstenção denunciam o real.

O Capítulo 3 é denominado “Ciência(s) da Religião e Educação: as Fronteiras Epistemológicas do Ensino Religioso como Área de Conhecimento”. Nele, foram realizadas a caracterização da(s) Ciência(s) da Religião e da Educação e, depois, a análise de três produções acadêmicas recentes, as quais versam sobre a problemática de definição da base epistemológica do Ensino Religioso, no intuito de verificar o que os autores têm apresentado como proposta para a sistematização dos fundamentos epistemológicos da referida disciplina escolar. Esse capítulo está subdividido em quatro partes: 1- “A(s) Ciência(s) da Religião e os seus aspectos científico, epistemológico e disciplinar”; 2- “Educação e Ensino Religioso: as contribuições para a cidadania”; 3- “A Definição da Base Epistemológica do Ensino Religioso: Análise de algumas Propostas”; 4- “Para Além da(s) Ciência(s) da Religião e da Educação: o Ensino Religioso como Área de Conhecimento rumo à Transdisciplinaridade”.

O capítulo 4, cognominado “Inter/Transdisciplinaridade e Ensino Religioso: um Caminho para a Autonomia Disciplinar”, está subdividido em quatro partes, a saber: 1- “A Interdisciplinaridade e a Educação Interdisciplinar”; 2- “A Transdisciplinaridade e a Educação Transdisciplinar”; 3- “Uma Proposta Transdisciplinar para a Educação: a Unificação dos Saberes em prol da Solução de Problemas”; 4- “A Perspectiva Inter/Transdisciplinar do Ensino Religioso: a Instabilidade de uma Área do Conhecimento Localizada entre a(s) Ciência(s) da Religião e a Educação”. No decorrer desse capítulo, foram desenvolvidas as seguintes etapas: a) o aprofundamento nas discussões sobre os níveis de intersecção entre as disciplinas - interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, apresentando a definição, os pressupostos, os fundamentos e a relação de cada nível de intersecção com a educação; b) a descrição da relação existente entre o Ensino Religioso e a transdisciplinaridade, observando os efeitos da aproximação entre os dois termos, principalmente no que se refere ao estímulo ofertado pela abordagem

transdisciplinar para o desenvolvimento do processo de emancipação do ER, contribuindo, assim, para o seu reconhecimento como uma disciplina escolar autônoma.

Finalmente, são apresentadas algumas Considerações Finais, nas quais se evidenciam os resultados obtidos nesta pesquisa, sobretudo no que se refere ao apontamento da necessidade de se buscar a transformação da educação para o inevitável enfrentamento da grave crise de identidade das novas gerações, reconhecendo, assim, a contribuição do Ensino Religioso para a prática educativa transdisciplinar.

2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO: DE CATEQUESE À ÁREA DE CONHECIMENTO

Diante das inúmeras e rápidas inovações e transformações desta sociedade do século XXI, pode-se perceber os muitos desafios que as diversas áreas de conhecimento têm enfrentado, e não poderia ser diferente com o Ensino Religioso. Os professores dessa disciplina estão se deparando com uma sociedade que experencia as mudanças no ritmo do relógio desta era 'pós-moderna', marcada por um tempo que apresenta uma falsa sensação de sua diminuição e, também, pelo consumismo, hedonismo, niilismo, pragmatismo e narcisismo.

Sob a influência dessas marcas, vê-se uma humanidade mergulhada em um profundo vazio existencial e afetivo, o qual é resultado da fragilidade das relações e dos valores humanos. Quanto à juventude, Moraes (2010, p. 56) alerta sobre:

[...] a grave crise de identidade que as novas gerações estão sofrendo, em função da volatilidade das relações, dos processos esquizofrênicos a que estão submetidos e a falta de sentido de suas vidas. Hoje, tudo se defaz em uma velocidade inimaginável, produzindo uma geração sem eira nem beira, perdida nas esquinas da vida e sem um futuro viável para todos.

No Mapa da Violência–2006, Waiselfisz (2006) constatou, a partir da análise dos dados do Sistema de Informações de Mortalidade do Ministério da Saúde, a tendência de crescimento de homicídios e de suicídios no Brasil. No ano de 2005, a maioria de morte por suicídio ocorreu em jovens/adultos, do sexo masculino, entre 20 e 39 anos. O referido autor, ainda, ressalta que o aumento dos homicídios na população de jovens, ao longo do mesmo ano, assumiu as características de uma epidemia. Na faixa etária dos 15 aos 24 anos, o índice de homicídios alcançou número alarmantes, sobretudo, na idade entre 20 a 24 anos, ocorrendo em torno de 65 homicídios por 100 mil jovens.

No Mapa da Violência–2013, Waiselfisz (2013) reitera o aumento da quantidade de suicídio na população jovem, de forma progressiva e constante, o que pode ser percebido nos seguintes dados: em 2007, 1.646 suicídios; em 2008, 1.783 suicídios; em 2009, 1.613 suicídios; em 2010, 1.655 suicídios; e, em 2011, 1.748 suicídios. Em relação ao índice de óbitos por homicídio, notou-se um progressivo crescimento entre os jovens: em 2007, 49,5; em 2008, 52,9; em 2009, 54,0; em 2010, 54,7; e, em 2011, 53,4. Ao analisar esse quadro, o autor verificou o

estabelecimento de uma 'Cultura da Violência', pois, ao contrário do que é divulgado nos meios de comunicação, atrelando o aumento de óbitos por homicídio às drogas e à criminalidade, uma pesquisa do Conselho Nacional do Ministério Público, realizada em 2012, constatou que grande parte dos assassinatos é cometido por motivos fúteis e/ou por impulso, incluindo, nessa categoria, brigas, ciúmes, conflitos entre vizinhos, desavenças, discussões, violências domésticas e desentendimentos no trânsito.

É totalmente possível atribuir o estabelecimento dessa 'Cultura da Violência' à grave crise na qual a juventude está mergulhada, fruto da fragilidade dos valores éticos e morais, e que, por muitos anos, foi desprezada e ignorada.

De acordo com Modesto (1996), o Estado e a sociedade civil, ao longo de muito tempo, esperavam, da escola e das demais organizações formadoras, a produção do profissional eficiente e atendente às necessidades do mercado de trabalho, ignorando "a formação do homem-cidadão, plenamente desenvolvido como agente político e produto-produtor da cultura. [...] Produz-se a geração *yuppie* dos profissionais bem-sucedidos, mas vazios no que diz respeito à ética." (MODESTO, 1996, p. 79-78).

Tal crise na constituição da identidade, do caráter e da ética, em um mundo onde não há uma unanimidade sobre o que é verdade, valor e virtude, exige, atualmente, de todas as instituições sociais, políticas, culturais, econômicas e religiosas investimento na reconstrução de uma unidade que funcione como eixo integrador e norteador do sujeito e de suas ações.

Dessa forma, há uma nova expectativa da sociedade quanto à contribuição da escola na constituição do ser humano como sujeito sociocultural. Muitos defendem a importância dessa instituição na formação ética e moral dos seus educandos, acreditando na sua eficaz capacidade em tratar de conteúdos relacionados a valores, como respeito mútuo, justiça, solidariedade, entre outros.

De acordo com o Parâmetro Curricular Nacional – Volume 8 (BRASIL, 1997), a escola precisa se empenhar na formação moral de seus alunos, transmitindo valores e regras através dos professores, dos livros didáticos, da organização institucional, das formas de avaliação, dos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante.

O referido documento estabelece os conteúdos de Ética, apresentando-os através de quatro blocos, e que, também, podem ser chamados de 'conjunto central'

de valores. Os temas de cada bloco são: Respeito mútuo; Justiça; Diálogo; Solidariedade. Os critérios utilizados para a escolha dos conteúdos são: “a possibilidade de serem trabalhados na escola e sua relevância tanto para o ensino das diversas áreas e temas quanto para o convívio escolar.” (BRASIL, 1997, p.69).

Sem dúvida, percebe-se que, ao utilizar esses critérios para identificar os temas morais e estabelecer o seu trabalho no ambiente escolar de forma transdisciplinar, há a necessidade de se evidenciar qual a contribuição de cada área de conhecimento para que se alcance êxito na formação de valores nos espaços educacionais formais.

Ferreira e outros (2007, p. 8) salientam que o Ensino Religioso, como uma das áreas de conhecimento, “[...] contribui para um processo de educação da cidadania, entendida como qualidade para se construir o sujeito humano, o sujeito histórico, capaz de se relacionar com a natureza, [com o transcendente e] com as outras pessoas” de forma ética. Ainda segundo esses autores, é importante destacar que “a área da educação religiosa é constituída pelo seu caráter transdisciplinar no que se refere à formação de valores” (2007, p. 8).

Assim, faz-se necessário recorrer aos aspectos histórico, legal e curricular da disciplina Ensino Religioso, para compreender melhor a sua definição como área de conhecimento e a sua abertura para o diálogo transdisciplinar.

Entretanto, antes de se aprofundar nesses aspectos, é importante evidenciar que o ER vem sendo alvo de grandes discussões no meio educacional brasileiro, desde o início do século XX.

Na verdade, os debates acerca da factibilidade do ER giram em torno das características que marcaram e marcam a disciplina em questão, nos currículos das escolas brasileiras, ao longo da história educacional deste país. Diante disso, ressalta-se que, para remontar a trajetória do Ensino Religioso e levantar suas características, a legislação brasileira foi uma das principais fontes consultadas, acreditando que ela seja uma importante referência para a reconstrução da história da educação brasileira e das disciplinas curriculares.

2.1 O Ensino Religioso e o Brasil Colônia: a catequese e a dominação religiosa e moral

É importante destacar, inicialmente, que o Ensino Religioso, em sua origem na história da educação brasileira, no período colonial, é marcado, sobretudo, pela relação estabelecida entre a Igreja Católica e o Estado e pela chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549.

Na época, a aproximação entre o Estado e a Igreja era assegurada pelo Regime de Padroado, que se configurava em um acordo firmado entre o Sumo Pontífice e o monarca de Portugal, garantindo os benefícios e privilégios materiais da Igreja, assim como, a propagação da fé católica, e as prerrogativas concedidas ao rei.

E, já o grupo de jesuítas, formado por quatro padres e dois irmãos, chefiados por Manuel da Nóbrega, foi enviado, juntamente com o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, pelo rei de Portugal, Dom João III. Os religiosos vieram com a missão de converter os gentios à santa fé católica, contribuindo para colonização do novo território.

O processo civilizatório do Brasil, seguindo a diretriz de inserir a terra encontrada no mundo ocidental, foi possibilitado por meio de três grandes ações: 1- a ação colonizatória; 2- a ação educativa; 3- a ação catequética.

A ação colonizatória, compreendida como a ação que busca o povoamento e/ou a exploração da colônia, encontra na ação educativa, a qual ocorre por meio de três pontos essenciais, sendo eles: a inculturação nas tradições e costumes, a instrução intelectual e a aprendizagem do ofício, e na ação catequética, configurada na propagação e na conversão à religião da metrópole, a forma de efetivar o domínio do povo que habita a colônia, sujeitando-o à cultura e aos interesses do colonizador.

No caso brasileiro, o Estado português, pioneiro na expansão ultramarina e buscando suprir as suas carências e necessidades, em relação a, por exemplo, cereais, ouro, especiarias e mão de obra, investiu na conquista e na colonização de áreas de ultramar, chegando ao Brasil, onde buscou, através da educação e da catequese, instalar a sua dominação cultural, política e econômica.

Especificamente, a partir da identificação da relação simbiótica entre a educação e a catequese, ao longo do processo de colonização brasileira, enfocar-

se-á, com o objetivo de verificar a natureza do Ensino Religioso, na descrição da educação colonial, a qual pode ser dividida, de acordo com Saviani (2011b), em três etapas.

A primeira etapa, cuja abrangência é de 1549, ano marcado pela chegada dos jesuítas, até 1599, quando houve a promulgação do *Ratio Studiorum*, é marcada pela implantação e desenvolvimento da Pedagogia Brasílica (SAVIANI, 2011b).

Para se compreender o termo citado acima, é importante ressaltar que a educação, ministrada na sociedade brasileira colonial, objetivava preparar cada classe para a vida que deveria viver, garantindo, assim, a manutenção de uma formação hierárquica e autoritária. De acordo com Casimiro (2006), o processo educativo, seguindo as necessidades e as determinações das classes que compunham a colônia, deveria seguir modelos diferentes para os brancos, ou seja, os filhos dos portugueses que vieram habitar a nova terra, e para os não-brancos, primeiramente, os índios e, depois, os negros, mestiços e cristãos novos. A educação, para os brancos, deveria ensinar a ler, escrever, contar, cantar e doutrinar, cumprindo a missão de preservar a cultura portuguesa, e, para os não-brancos, se pensou, inicialmente, ensinar e doutrinar, mas, depois, foi julgado que seria melhor, apenas, oferecer a catequização e a preparação para os serviços subalternos.

Antecipadamente, podemos afirmar que na sociedade colonial era ministrada uma 'educação que preparava para a vida', completando, contudo, que 'preparava para a vida que cada classe haveria de viver', naquela formação hierárquica e de mobilidade rígida. E reafirmar que havia concepções de educação diferenciadas e subordinadas às condições e ao lugar social de cada grupo. Logo, o processo educacional colonial transcorreu de forma homóloga às outras instâncias da vida social, isto é, com modelos de educação diferentes, caso se tratasse dos portugueses e seus descendentes ou caso se tratasse dos índios, negros, mestiços e cristãos novos. Para os primeiros, os brancos, todos os direitos educacionais, inclusive o de ingressar no sacerdócio ou nas fileiras das ordens religiosas ou, ainda, de complementar estudos em Portugal. Assim mesmo, era para poucos, havia apenas tipos de aprendizagem que permitiam a prática dos serviços subalternos e a catequese, com o objetivo de cristianização. Também era para muito poucos. (CASIMIRO, 2006, p. 6).

Manuel de Nóbrega elaborou um plano de instrução que, baseado em uma "concepção tradicional religiosa na versão católica da Contrarreforma" (SAVIANI, 2011b, p. 44), se iniciava com o ensino de português, para os índios, e, depois, seguia com a catequização e o ensino da leitura e escrita. O avanço da proposta de

Nóbrega foi levado por José de Anchieta, produzindo, a partir das ideias educacionais postuladas, os métodos e os procedimentos, consubstanciados, basicamente, na utilização do idioma tupi, de forma que se puderam definir as ideias pedagógicas desenvolvidas na educação indígena.

Assim, é possível concluir que essas ideias pedagógicas se delinearam em uma Pedagogia Brasília, ou seja, “uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses.” (SAVIANI, 2011b, p. 47).

A Pedagogia Brasília se configurou na elaboração, pelos jesuítas, os quais foram influenciados por iniciativas de outras ordens religiosas, como as dos franciscanos³ e beneditinos, de formas e práticas específicas para o desenvolvimento do processo de educação dos habitantes da terra que se pretendia conquistar.

O plano de instrução, elaborado por Nóbrega até chegar à Pedagogia Brasília, mesmo que de forma precária, foi desenvolvido até ser substituído pelo plano geral, organizado pela Companhia de Jesus, e denominado como *Ratio Studiorum*.

É interessante notar que a preocupação inicial dos jesuítas, em alfabetizar os índios, destoava da realidade da metrópole, pois, em Portugal, grande parte do povo não sabia ler, nem escrever. De acordo com Paiva (2011), o interesse de se ensinar as *letras* era garantir a plena adesão, do povo indígena, à cultura portuguesa, confirmando, assim, a nova organização social. Posteriormente, como já mencionado, a Companhia de Jesus não iria mais se preocupar com a alfabetização indígena, priorizando, apenas, a catequização dos nativos, e, deixando o ensino da leitura e escrita para os filhos dos portugueses, os quais eram educados nos colégios jesuíticos com o objetivo de se formar uma elite colonial.

Ribeiro (1978) afirma que a catequese era benquista pela Companhia dos Jesuítas, pois, dessa forma, se conseguiria novos seguidores da fé católica, e, também, pelos realistas, cujo interesse de domesticação e de exploração da mão de obra era garantido.

³ Sangeris (2006, p. 1) ressalta que é importante ser considerada a ação dos franciscanos no período colonial, pois esses religiosos “[...] foram os primeiros missionários/educadores a atuar, no Brasil, desde 1500, portanto, ao longo de um período de quase 50 anos antes da chegada dos primeiros membros da Companhia [dos Jesuítas], em 1549.”. Contudo, o referido autor reconhece que a falta de documentos produzidos pelos próprios franciscanos da época e a pouca quantidade de material acerca do grupo religioso tornaram invisíveis a atuação da Ordem Franciscana, na colônia brasileira.

Na verdade, o que se pode constatar é que a obra jesuítica no Brasil se tornou um meio de se estabelecer uma educação classista, atentando para a formação de uma grande massa, a ser alienada e explorada, e, também, para a formação de uma elite governista, que deveria dirigir a colônia, articulando-a aos interesses metropolitanos. Ao longo da história, vê-se, conseqüentemente, a criação e a manutenção de uma aristocracia rural brasileira, desde o período colonial até o republicano.

A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. E foi com esta característica que ela se firmou durante o período em que estiveram presentes no Brasil os seus membros e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos jesuítas, ocorrida no século XVIII. Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da Europa”, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiram a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. (ROMANELLI, 2006, p. 35).

A segunda etapa abrange o período de 1599 até 1759, quando a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil. Essa etapa é marcada pela organização e institucionalização da pedagogia jesuítica, denominada de *Ratio Studiorum*, o que contribui para a consolidação da obra educativa dessa ordem religiosa e, também, com a eficiência do movimento da Contrarreforma da Igreja Católica.

A partir de 1564, para fundarem e manterem os seus colégios, os jesuítas começaram a receber subsídios do Estado português, com o objetivo de formar sacerdotes para cumprirem, gratuitamente, o serviço de catequização e de instrução dos indígenas, incluindo também os filhos dos colonos, pois somente essa ordem religiosa oferecia a oportunidade de educação nas terras brasileiras. A consolidação da educação jesuítica se firmou quando, em 1599, a Companhia de Jesus promulgou um plano geral de estudos – o *Ratio Studiorum*, o qual foi implementado em todos os colégios da Ordem, distribuídos no mundo inteiro.

O *Ratio* foi elaborado com base em um método adotado na capital da França, denominado *Modus Parisiensis*, e que possuía, como pilares, a *lectio* (seleção de assuntos a serem estudados), as *quaestiones* (questões levantadas a partir da *lectio*), a *disputatio* (debate para o exame das *quaestiones*) e as *repetitiones* (repetição das lições estudadas, pelos alunos). A sua primeira versão foi editada em 1586, sendo implementada, em poucos colégios da Companhia, com o objetivo de apreciar e criticar a proposta, e, em 1591, uma nova edição foi encaminhada a todos os colégios, solicitando a sua implantação em caráter experimental. Finalmente, o *Ratio Studiorum*, em sua versão final, foi publicado, em 1599, contendo 467 regras, as quais contemplavam as atividades de todos os agentes ligados ao ensino, sendo eles: o provincial, o reitor, o prefeito de estudos, os professores, o bedel e os alunos.

A fundamentação do *Ratio* está nos clássicos da Antiguidade, buscando promover, a partir da negação da literatura contemporânea, a instrução cristã. Na época da implementação do método jesuítico, era importante lutar contra todos os pensamentos não-católicos e, também, as ideias da pedagogia ativa, a qual se configura na defesa do homem cristão, como um ser ativo que precisa, além de meditar e orar, traduzir sua fé em ações.

A instrução cristã, no âmbito da educação jesuítica, caracterizava-se por uma visão essencialista do homem, compreendendo-o como um ser formado por uma essência universal e imutável, e pelo conceito de direito divino, cuja base se encontrava em uma ideologia religiosa fundamentada em preceitos, como castigos divinos, promessas de obtenção de indulgências e vida eterna. Essa instrução, que pode ser identificada como educação religiosa, “introjetava uma visão de mundo religiosa e esperava (obrigava) que as pessoas se comportassem de acordo com essa visão.” (CASIMIRO, 2006, p. 7).

Além disso, é necessário destacar que a educação e o ensino, nos colégios da Companhia de Jesus, eram conduzidos por princípios *intra muros*, assinalando, assim, como diz Paiva (2011), o formalismo pedagógico. No contexto brasileiro, os estabelecimentos de ensino não se influenciavam pelos acontecimentos fora dos seus muros. Enquanto se viviam constantes guerras e conflitos, devido às expedições portuguesas realizadas na colônia, a vida colegial permanecia ativa e intrépida, buscando, no formalismo, para além de pedagógico, cultural, a manutenção dos próprios princípios da cultura e da religiosidade portuguesa.

De acordo com Saviani (2011b), o plano geral, elaborado para os colégios jesuítas, configurando-se no *Ratio Studiorum*, na verdade, era universalista e elitista, e, em especial, no Brasil colônia, serviu para amortecer os conflitos sociais latentes e doutrinar os escravos indígenas e negros para a obediência aos senhores.

O Plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. (SAVIANI, 2011b, p. 56).

Pode-se perceber que, em uma relação de mútuos benefícios, se definiu o acordo entre a Igreja Católica, especificamente a Companhia de Jesus, e o Estado português. No entanto, um choque, entre ambas as partes, culminou na expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil, em 1759, por meio da Lei de 3 de setembro, do referido ano, em que, o rei Dom José I, ordenou a desnaturalização e a expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus, do território português e de todas as terras de além-mar.

A retirada da Companhia trouxe o desmantelamento de toda a estrutura educacional, até então, gerida pelos religiosos. Houve um lapso de, aproximadamente, 13 anos entre a expulsão da ordem e tomadas de iniciativas em prol da colocação de novos educadores. Contudo, os objetivos e os métodos pedagógicos, continuaram os mesmos, no novo sistema educacional, o qual implementou as aulas régias⁴, seguindo, assim, os princípios e as ideias jesuíticas.

A terceira etapa, inaugurando o segundo período da história das ideias pedagógicas, no Brasil, compreende o período entre o ano de 1759 e o de 1822, quando foi proclamada a independência do Brasil, e esse período corresponde à fase pombalina, a qual se firmou nos princípios do despotismo esclarecido⁵.

O período, da referida etapa, recebeu forte influência do movimento iluminista, o qual desenvolveu a crença na fé, sobretudo, fé na razão, no futuro, na economia,

⁴ Aulas régias: aulas avulsas de disciplinas, compreendendo o ensino das humanidades.

⁵ Despotismo esclarecido: forma de governo, adotada pelos reis, no século XVII, sob pressão das ideias do Iluminismo, que começaram a questionar a Monarquia Absolutista. Alguns monarcas realizaram reformas, em seus reinos, contribuindo para o desenvolvimento de suas nações e para acalmar os ânimos dos pensadores iluministas.

no tempo e na educação. O Iluminismo português⁶, apesar de reforçar o espírito racional como universal, foi marcado pela dimensão religiosa.

Ao longo do século XVIII, Portugal, apesar de sua permanência sob a égide dos dogmas religiosos, começou a absorver as ideias racionalistas, pautadas pela lógica, e desenvolvidas, principalmente, a partir da interação entre a ciência e a fé.

Outros fenômenos europeus, presentes no mesmo século, e que exerceram influência no Estado português, foram a secularização, movimento que separa a moralidade da religião, marcando os limites entre a Igreja e o Estado, e a laicidade, em que as diferenças entre termos, como, o espiritual e o temporal, o Estado e a sociedade civil, o indivíduo e o cidadão, são oficializados, em meio a sociedade moderna.

Na Europa, também, foi implantado, como já mencionado, o regime do despotismo esclarecido, cuja idealização, em Portugal, foi liderada por Sebastião

⁶ É importante ressaltar que o Iluminismo português, assim como, a posterior implantação do despotismo esclarecido e a ascensão política de Marquês de Pombal encontraram repouso em uma sociedade portuguesa, do século XVIII, marcada por um terrível desastre natural. Esse fato é descrito por Schwarcz, Azevedo e Costa (2002): “Era o dia de Todos os Santos, 1º de novembro, de 1755. A manhã se anunciava promissora: o céu límpido, a temperatura amena de 17,5 graus e o ar tépido-nada fazia entrever a catástrofe que se aproximava. [...] Tudo fazia daquele 1º de novembro um dia santificado, próprio para a exaltação da glória de Deus, naquela capital tão afeita a demonstrações religiosas. [...] Dizem as testemunhas que o que se seguiu foi rápido e vigoroso: um apavorante trovão subterrâneo, um ronco surdo que surgia das profundezas. [...] Após três abalos consecutivos, que duraram poucos minutos, um fogo devastador incendiou o que restava para destruir: [...]. Castigo divino ou sinal dos céus, ali estava uma mensagem difícil de ser decifrada por essa gente tão dada a superstições e alardes de ordem sobrenatural.” (p. 17). “Mas a sucessão de horrores continuava. Após os abalos, enquanto o incêndio continuava vigoroso, as águas do Tejo subiram rapidamente de seis a nove metros. [...] Em Portugal, o momento parecia propício para profecias de toda ordem, sobretudo diante de uma população dada a presságios e augúrios.” (p. 20). “Na cidade de Lourical, uma freira de nome Maria Joana teria recebido Cristo, e este lhe haveria dito que chegara a hora de os habitantes de Lisboa serem castigados por suas maldades. [...] Na própria manhã do primeiro dia de novembro de 1755, o padre Manuel Portal acordou tomado por um pesadelo: Lisboa seria esmagada por um grande terremoto e seu mosteiro se desfaria em ruínas, exatamente como aconteceu.” (p. 24). “A catástrofe em Lisboa acirrava o debate sobre a questão do otimismo, além de gerar questionamentos acerca da existência de Deus, e de sua força moral, como regenerador do universo. Enquanto alguns pensadores insistiam em jogar para as vítimas a culpa de todas as desgraças, outros, como Voltaire, rejeitavam tais dogmas, mostrando que “o mal está na terra”. [...] Jean-Jacques Rousseau [...] aproveitou o momento para refutar as idéias do colega, retomando a premissa de um Deus bom [...] contrapondo-se ao ceticismo de Voltaire, Rousseau entendia que até os terremotos teriam seu papel na ordem natural.” (p. 28-29). “D. José V [...] se apoiou diretamente, sobretudo após o terremoto, em Sebastião José de Carvalho e Melo, o futuro marquês de Pombal [que] foi paulatinamente controlando o reino, ao mesmo tempo que liquidava qualquer oposição. [...] ora retocava genealogias para se fazer passar por fidalgo, ora patrocinava atitudes antiaristocráticas e favoráveis à burguesia ascendente, classe que acabou protegendo e que lhe serviu de suporte político.” (p. 90). A atuação de Marques de Pombal após o terremoto, visando retomar a ordem em Lisboa, possibilitou que o mesmo, adiante, fosse ganhando maior notoriedade no reino português, de forma a conseguir empreender uma batalha contra os jesuítas, até a expulsão da Companhia, em 1759, a implantação do “despotismo pombalino” e a divulgação das ideias iluministas.

José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Ele instituiu e defendeu nove princípios para a organização de um novo Estado, que foram: o incremento das indústrias; o desenvolvimento da cultura geral; o progresso das artes; o progresso científico; o progresso das letras; a vitalidade do comércio interno; a riqueza do comércio externo; a paz política; a elevação do nível de riqueza; e, bem-estar. E, quanto à educação, o Marquês entendia que era necessário libertá-la da dominação jesuítica, permitindo a disseminação das ideias modernistas, assim como dos novos métodos científicos (BOTO, 2010).

Determinou-se, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, o qual é anterior à lei que impetrou a expulsão dos jesuítas, o fechamento dos colégios pertencentes à Companhia de Jesus, e começou a abertura de aulas régias, mantidas pela Coroa, executando, assim, a Reforma Pombalina dos estudos menores, cuja correspondência se faz ao ensino primário e secundário. Essa reforma foi marcada pelo fenômeno da secularização, que, ao demarcar os limites entre Estado e Igreja, introduziu uma nova finalidade da escola, que, agora, estaria à serviço, não mais dos interesses da fé, e, sim, do Estado.

O referido Alvará determinou a abertura das seguintes classes: gramática latina, grego, hebraico e retórica. Nessa legislação, continha, também, instruções para os professores das classes, citadas anteriormente. Especificamente, para os educadores de gramática latina, indicou, em 23 parágrafos, algumas diretrizes, dentre as quais se destaca a exortação à prática da religião, conforme os preceitos da Igreja Católica.

Treze anos depois, é promulgada a Lei de 6 de novembro de 1772, com o intuito de dar continuidade à reforma da instrução pública, dirigida pela Real Mesa Censória, priorizando as escolas de primeiras letras, as quais deveriam possibilitar, a alguns indivíduos, o ingresso, após a conclusão dos estudos menores, aos estudos maiores, ou seja, o ensino de nível superior, e, aos empregados de trabalhos braçais, apenas a instrução realizada por um religioso. Quanto aos conteúdos das escolas de primeiras letras, ordenou-se que os professores ensinassem as quatro operações de aritmética – somar, subtrair, multiplicar e dividir, o catecismo e as regras de civilidade.

Saviani (2011b) considera que a referida lei promoveu um avanço, no momento em que incluiu a aula régia de filosofia racional e moral, nos estudos menores. Além disso, indicava a necessidade de se promover o subsídio financeiro

da instrução pública, a partir do subsídio literário, cuja instituição se deu ao ser baixada a Carta de Lei de 10 de novembro de 1772.

Em 1777, após a morte do rei Dom José I, a sua filha, Dona Maria I, foi coroada rainha de Portugal. Em seguida, Marquês de Pombal foi demitido e faleceu, no ano de 1782. No reinado de Dona Maria, o período pombalino chegou ao final e se iniciou uma nova fase, mas, no âmbito da educação, as reformas pombalinas continuaram sendo executadas, principalmente, com as aulas régias, buscando, com a ajuda de ordens religiosas, a expansão das escolas de primeiras letras. Dom João, que foi nomeado príncipe regente, assumiu, em 1799, o governo, devido a problemas de saúde de sua mãe, e retomou o projeto de reformismo ilustrado.

No Brasil, um exemplo da implementação das Reformas Pombalinas é o caso do Seminário Sacerdotal de Olinda, inaugurado em 1800, onde as reformas sofreram adaptações à realidade brasileira. A proposta educacional de Dom José Joaquim da Cunha de Azevedo Coutinho, bispo de Olinda, indicava a necessidade de se investir na formação filosófica naturalista, compreendendo um plano de ensino, formado das seguintes matérias: gramática latina, retórica, filosofia, geografia e teologia.

Paralelamente, nos meados do século XVIII e no início do posterior, difundiram-se os princípios iluministas, na colônia portuguesa, acirrando uma crise do sistema colonial, marcada por questionamentos sobre a vinculação aos interesses da metrópole e a experiência da liberdade. Em Portugal, a família real lisboeta, sob forte pressão do imperador Napoleão Bonaparte que a pressionava para a aderência ao bloqueio econômico contra a Inglaterra, decidiu se transferir para o Brasil, em 1808.

Para a permanência da família real e da corte portuguesa, em solos brasileiros, fez-se necessária a modernização da colônia. No entanto, essa decisão levou a um dilema, pois o desenvolvimento econômico e cultural do Brasil, conseqüentemente, traria pensamentos críticos, que impulsionaria um movimento revolucionário em prol da liberdade da colônia.

Alguns fatos acabaram precipitando a independência do Brasil, cuja concretização se deu no dia 07 de setembro de 1822, constituindo-se uma Monarquia Constitucional, que se verteu na formação do Império do Brasil.

2.2 O Ensino Religioso e o Brasil Império: diferentes nomenclaturas, mas o mesmo conteúdo catequético

O período do Império brasileiro, que se iniciou com a Proclamação da Independência, no dia 07 de setembro de 1822, foi marcado pela busca da construção e consolidação de um projeto político, cuja intenção primordial era criar uma identidade nacional, que percorresse todo o território e contagiasse a população do Império.

Um dos principais mecanismos para a consolidação dessa nova identidade de um povo em formação foi a instrução elementar, a partir das escolas públicas de primeiras letras e, cujo estabelecimento, como um direito fundamental de garantia individual, se deu por meio da Constituição outorgada, em nome da Santíssima Trindade, no dia 25 de março de 1824, que, no artigo 179, parágrafo 32, diz: “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.” (BRASIL, 1824). Destacam-se as bases para a elaboração da referida Constituição, as quais se configuraram nas propostas de frei Francisco de Santa Tereza de Jesus Sampaio, religioso da ordem franciscana, e de Martim Francisco Ribeiro de Andrada, político que formava a tríade dos Andradas.

Por conseguinte, é importante ressaltar, também, que, no Império, a formação do povo brasileiro e, consequentemente, a instrução, continuaram a ser marcadas pela relação estabelecida entre a Igreja Católica e o Estado, na qual, através da manutenção do Regime do Padroado e a consolidação do Regalismo⁷, foram assegurados privilégios à primeira, principalmente, quando, no artigo quinto, da Constituição Imperial, foi garantida a oficialização do catolicismo como a religião oficial do Império, permitindo, sob a influência do pensamento modernista liberal que remeteu a religião para a esfera privada, a presença doméstica e particular de outras denominações religiosas: “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto

⁷ Regalismo: Foi um sistema político que garantia o direito aos monarquistas de interferir na vida eclesiástica da Igreja. O Regalismo concedia ao Poder Executivo do Império as competências fundamentais para a manutenção do sistema político-eclesiológico, como: “nomeação dos bispos e provimento dos benefícios” [...]; “*Beneplácito Régio*” – isto é, “a necessidade da licença da Coroa Imperial” para se publicarem, no país, os atos da Cúria Romana; “*Recurso à Coroa*” - permite à Coroa conhecer qualquer abuso proveniente do uso ilegítimo da jurisdição eclesiástica; [...]” (FIGUEIREDO, 1995, p. 38).

domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo.” (BRASIL, 1824).

Na verdade, especificamente em relação à instrução primária, pode-se constatar que o seu desenvolvimento se deu de forma muito tímida e lenta, a começar, por exemplo, pela Lei de 15 de outubro de 1827, a primeira e única normatização geral quanto à educação primária até o ano de 1946, que apresentou proposições relativas à criação de escolas de primeiras letras, definindo, também, aspectos curriculares, metodológicos, de financiamento escolar e de formação e seleção de professores.

A referida lei, seguindo algumas orientações propostas pelo projeto de Januário da Cunha Barbosa, político, orador sacro, e um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), desdobra-se em 17 artigos, dentre os quais se destacam aqueles que versam sobre o currículo para as escolas masculinas e femininas.

Em sintonia com os ideais da época, que difundiam os rudimentos do saber moderno, indispensáveis para a propagação das luzes, e com a oficialização da Igreja Católica como a religião oficial da nova nação, o conteúdo curricular, definido nos artigos sexto e doze, continha as seguintes disciplinas: leitura, escrita, gramática da língua nacional, quatro operações de aritmética, princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica, noções gerais de geometria, apenas para os meninos, e, para as meninas, além da redução no campo da matemática, economia doméstica.

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórma do art. 7º. (BRASIL, 1827)

Além disso, no artigo 4º, houve a definição do ensino mútuo⁸, como o método oficial para as escolas de primeiras letras, atendendo aos critérios de economia, rapidez e disciplina. Na lei, está disposto o seguinte: “Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possivel estabelecerem-se.” (BRASIL, 1827).

De acordo com Ribeiro (1978), na década de 30, do século XIX, o Império brasileiro começou a passar por uma grande crise econômica, causada pelo desequilíbrio da balança comercial e pelo aumento no gasto com um complexo aparelho administrativo implantado. Essa crise, somada à abdicação de D. Pedro I, em 07 de abril de 1831, levou a uma redução drástica dos recursos exigidos para uma reorganização da estrutura escolar, resultando, como especificado na Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, também conhecida como o Ato Adicional de 1834, e seguindo as propostas dos políticos de orientação liberal, na orientação descentralizadora da instrução pública, a qual estaria, agora, sobre a responsabilidade das Assembleias Legislativas Provinciais. No parágrafo 2º, do artigo 10, da referida lei, é definida, assim, uma das competências das Assembleias, que era legislar:

2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral, (BRASIL, 1834).

O processo de descentralização significou um grande estorvo para o estabelecimento de uma educação escolar nacional de qualidade, permanecendo, apenas, uma instrução marcada, provincialmente, por formas artesanal, religiosa, familiar, entre outras. Isso revela o quanto a instrução primária foi relegada, ao longo dos anos iniciais do Império.

O processo de descentralização na gestão da instrução pública, provocado pelo Ato Adicional de 1834, tem sido interpretado por parte da historiografia da educação como um obstáculo ao desenvolvimento da educação escolar no Brasil imperial, devido às diversidades regionais e à insuficiência de recursos destinados ao ensino nos orçamentos provinciais, ou, ainda, em razão do desinteresse das elites políticas provinciais na difusão da instrução

⁸ De acordo com Saviani (2011b, p. 128), “[...] o método mútuo [proposto e difundido por Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers], também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas.”.

primária e secundária, o que teria acarretado uma enorme distância entre as leis e a prática educacional, favorecendo, assim, o predomínio de formas heterogêneas de educação e o acesso à instrução, via de regra doméstico ou familiar, ao longo do século XIX. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 34).

Ainda, no início da segunda metade do século XIX, apesar de ser um momento no qual o período imperial teve condições de se consolidar política e economicamente, a instrução pública continuou sendo alvo do desinteresse dos grupos econômico-político-social dominantes, acabando, esse assunto, por permanecer nas mãos de pessoas de boa vontade, as quais buscaram implementar reformas na educação primária, mas que não surtiram nenhum efeito para a transformação e melhoramento da estrutura educacional, no Brasil. De acordo com Ribeiro (1978, p. 34), as modificações propostas, ao longo dos anos de 1850 a 1894, foram “[...] superficiais [...] [por virem de] pessoas pertencentes à camada privilegiada sem razões fundamentais para interessar-se pela transformação da estrutura social geral e educacional especificamente.”.

Pode-se verificar, por exemplo, a constatação acima, a partir da descrição das reformas ocorridas, no referido período. A primeira delas foi baixada pelo ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, advogado, religioso e político brasileiro, através do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, o qual contém, no decorrer de 135 artigos, medidas sobre o ensino primário, contemplando uma instrução elementar dividida em primeiro grau e segundo grau, e o secundário, instrução ministrada no Colégio Pedro II.

Na verdade, esse decreto, integrando a conhecida Reforma Couto Ferraz, estabeleceu orientações, concernente a: estabelecimento de um Conselho Diretor das instituições públicas de ensino; magistério no ensino público primário e secundário; regimento dos estabelecimentos públicos de ensino; ensino particular.

Especificamente, destaca-se, na referida legislação, em primeiro lugar, as exigências postas para o exercício do magistério das escolas de primeiro grau e segundo grau e de nível secundário. No artigo 12, são explicitadas as condições para os cidadãos brasileiros exercerem o magistério em estabelecimentos públicos, que são: 1- maioria legal, sendo a sua comprovação regulamentada pelo artigo 13, que define: “A maioria legal prova-se perante o Inspector Geral por certidão ou justificação de idade.” (BRASIL, 1854); 2- moralidade, a qual precisa, para a sua demonstração, de “Folhas corridas nos lugares onde haja residido nos tres annos

mais proximos á data do seu requerimento:” (BRASIL, 1854), e, também, “Atestações dos respectivos parochos.” (BRASIL, 1854); 3- capacidade profissional. Dessa forma, é possível perceber que se exigia, para o exercício da docência, a obediência e o cumprimento da moral da religião oficial do Estado, o catolicismo, conforme é atestado, ainda, no artigo 14, que define:

Não póde ser nomeado professor publico o individuo que tiver soffrido pena de galés ou accusação judicial de furto, roubo, estellionato, banca rota, rapto, incesto e adulterio, ou de outro qualquer crime que offenda a moral publica ou a Religião do Estado. (BRASIL, 1854).

Em segundo lugar, evidencia-se o currículo básico definido para o ensino primário e secundário, respectivamente, nos artigos 47 e 79. Sobre a organização da instrução primária, designadamente, são relacionadas as seguintes disciplinas:

A instrucção moral e religiosa,
A leitura e escripta,
As noções essenciaes da grammatica,
Os principios elementares da arithmetica,
O systema de pesos e medidas do municipio.
Póde comprehender tambem:
O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas,
A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada,
Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil,
Os principios das sciencias physicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida,
A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes. (BRASIL, 1854)

Ressalta-se, também, que, no artigo 56, é apresentada a orientação referente à adoção e utilização de livros ou compêndios, nas disciplinas, determinando que os mesmos sejam selecionados mediante a aprovação do Bispo Diocesano. Além disso, pode-se evidenciar o enunciado do afastamento do método do ensino mútuo, adotado desde 1827, para o simultâneo⁹, como determinado pelo artigo 73, que

⁹ Diferentemente do ensino mútuo, no qual a própria criança se encarregava de ensinar aos seus colegas, o ensino simultâneo é baseado no seguinte princípio: o mestre é o agente do ensino, ou seja, o mestre deve sempre ensinar, enquanto o discípulo deve sempre aprender. Segundo Brandão (2012, p. 28), “Estudos apontam como origem do método simultâneo os trabalhos desenvolvidos por Jean Baptiste de la Salle, no século XVIII, na França. Conhecido como método das Escolas Cristãs [...]”. Mediante a possibilidade de usar outros modos de ensino, percebe-se que, nas escolas brasileiras, tanto o método simultâneo quanto o método mútuo, foram utilizados, e de um sincretismo de ambos, foi desenvolvido o método misto.

possibilita, também, a adoção localizada de outro método, em qualquer paróquia, obedecendo a aprovação do Conselho Diretor.

É perceptível a permanência da instrução religiosa, no currículo do ensino primário, dando continuidade em sua configuração de aula de religião, que tem os seus conteúdos ancorados no ideário humanista-católico e em uma fiel ortodoxia. Severino (1986) afirma que a ideologia educacional, no Brasil, ao longo do regime monárquico, seguiu as ideias católicas, em especial, a sua concepção religiosa de mundo, servindo como uma grande ferramenta para a promoção e a consolidação do domínio da classe dominante e da servidão dos dominados.

A cosmovisão católica serviu de ideologia adequada para a promoção e a defesa dos interesses da classe dominante ao mesmo tempo em que fundamentava a legitimação, junto às classes dominadas, dessa situação econômico-social, objetivamente marcada pela exploração e dominação da maioria por uma minoria. (SEVERINO, 1986, p. 70).

Na década de 60, do século XIX, ganhou força, no Brasil, um amplo movimento, apoiado por uma elite intelectual advinda das camadas dominante e média, cujas ideias se fundamentavam no Liberalismo e no Cientificismo, também designado como Positivismo, e ancoravam os seguintes programas: 1- separação da Igreja e do Estado; 2- estabelecimento do casamento e registro civil; 3- extinção dos privilégios da aristocracia; 4- instituição dos cemitérios seculares; 5- abolição da escravidão; 6- esperança na educação como a solução dos problemas nacionais.

Em busca de lutar contra o enfraquecimento dos laços entre a Igreja e o Estado, realizou-se, entre os anos de 1869 e 1870, o vigésimo Concílio Ecumênico, o Vaticano I, que objetivou reorganizar a disciplina eclesiástica, definir os dogmas da doutrina da Igreja, estabelecer o episcopado universal e a infalibilidade do Papa, promover a unidade e a solidez da Igreja, assim como, a centralização do governo eclesiástico na Sé Apostólica.

Só que o discurso liberal, defendendo a liberação do trabalho, da consciência e do voto, e o discurso positivista, sustentando o desejo de elevar o país ao nível do século, foram ganhando mais força nas terras brasílicas, e a abolição da escravatura e a introdução do trabalho assalariado, por exemplo, se tornaram inevitáveis. Gradativamente, os referidos programas iam sendo implementados pelas camadas dominantes. Primeiro, foi aprovada a Lei nº 581, de 04 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, proibindo o tráfico negreiro, que era

realizado no Oceano Atlântico, em sentido ao Brasil. Posteriormente, concedeu-se liberdade aos filhos e às filhas de escravos, nascidos a partir do dia 28 de setembro de 1871, quando foi publicada a Lei nº 2.040, denominada de Lei do Ventre Livre.

Após essa última lei, as elites dominantes precisavam desenvolver meios para dominar as infâncias provenientes das camadas pobres, em especial, os filhos e filhas libertos, e, assim, a educação começou a se configurar como o instrumento mais eficaz para isso.

Alguns anos depois, a Reforma Leônicio de Carvalho foi implementada a partir dos Decretos nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878, e o de nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Na primeira legislação, buscou-se definir os cursos noturnos para os adultos, maiores de 14 anos, do sexo masculino, libertos ou livres, no município da Corte, assim como, a matrícula, a disciplina, o banco de honra, os exames e os professores dos referidos cursos.

Vale ressaltar que, no artigo 1º, do Decreto nº 7.031-A/1878, possibilitou, para os alunos católicos, a dispensa das aulas de instrução religiosa e dos exames da respectiva disciplina.

Os alumnos acatholicos não precisarão frequentar as aulas de instrução religiosa nem prestar exame das respectivas materias para gozarem das vantagens e favores concedidos por este decreto. (BRASIL, 1878)

Dando continuidade à reforma no Ensino Primário e Secundário, no âmbito do município da Corte, e no Ensino Superior, em todo o Império, Carlos Leônicio da Silva Carvalho, advogado, professor e político do Partido Liberal, encaminhou o Decreto nº 7.247, o qual foi aprovado no dia 19 de abril de 1879. Esse texto, composto por 29 artigos, é marcado pelo ideário pedagógico higienista, um elemento predominante no Segundo Império e na Primeira República, e traz importantes inovações, como: 1- a criação de jardins de infância, seguindo o direcionamento de Friedrich Fröebel; 2- a reestruturação do currículo do Ensino Primário; 2- a instituição do caixa escolar; 3- a criação de bibliotecas e museus escolares; 4- o estabelecimento de auxílio pecuniário ao ensino particular; 5- a regulamentação do Ensino Superior, especificamente, das Faculdades de Direito e de Medicina, favorecendo, entretanto, a multiplicação de instituições livres, devido à permissão de

fundação de cursos livres por associações de particulares; 6- a reformulação das Escolas Normais; 7- a adoção do método intuitivo¹⁰.

Quanto ao currículo do Ensino Primário, evidencia-se, conforme previsto no referido decreto, a permanência das disciplinas de Instrução Moral e Religiosa, nas escolas primárias de primeiro e segundo grau, mantendo, de acordo com o parágrafo 1º, a dispensa dos alunos católicos da Instrução Religiosa, a qual, por isso, deveria ser ofertada em dias específicos da semana e em horários diferentes das outras disciplinas do 1º e 2º graus.

Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côte constará das seguintes disciplinas:

Instrucção moral.

Instrucção religiosa.

Leitura.

Escripta.

Noções de cousas.

Noções essenciaes de grammatica.

Principios elementares de arithmetica.

Systema legal de pesos e medidas.

Noções de historia e geographia do Brazil.

Elementos de desenho linear.

Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto.

Gymnastica.

Costura simples (para as meninas).

O ensino nas escolas do 2º gráo constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º gráo e mais das seguintes:

Principios elementares de algebra e geometria.

Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações á industria e aos usos da vida.

Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio.

Noções de lavoura e horticultura.

Noções de economia social (para os meninos).

Noções de economia domestica (para as meninas).

Pratica manual de officios (para os meninos).

Trabalhos de agulha (para as meninas).

§ 1º Os alumnos acatholicos não são obrigados a frequentar a aula de instrucção religiosa que por isso deverá effectuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas. (BRASIL, 1879)

¹⁰ O método de ensino intuitivo surgiu na Alemanha no final do século XVIII e foi adotado na segunda metade do século XIX nas escolas europeias, americanas e brasileiras. [...] O método intuitivo, também chamado lições de coisas, consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento [...]. Dessa forma o método intuitivo direcionou o desenvolvimento da criança do ponto de vista mental, moral e físico, e se generalizou como o mais adequado à instrução das classes populares, capaz de reverter a precariedade do ensino, no que se refere à leitura e à escrita, ao cálculo, à priorização da memória no processo de aprendizagem, à valorização da repetição em detrimento da compreensão [...]. (TRINDADE; MENEZES, 2009, p. 130-131).

No cenário da época, ao aproximar do final do século XIX, os ideais liberais e positivistas continuaram influenciando o regime social e econômico do Brasil. Uma nova fase evolutiva do capitalismo e a necessidade de expansão do mercado consumidor reforçavam as ideias abolicionistas, burguesas e republicanas.

Sob essas orientações, foram promulgadas as Leis nº 3.270, de 28 de setembro de 1885, conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe ou dos Sexagenários, cuja objetivo era regular a extinção gradual do elemento servil, e a de nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que sancionou a extinção da escravidão, no Brasil.

Paralelamente, a força militar ganhava ânimo e destaque na sociedade, sobretudo depois da Guerra do Paraguai, ocorrida entre os anos de 1864 e 1870. Os militares, estimulados pelas vitórias conquistadas, em especial, pela asseguuração do território da Região do Prata, e preocupados com a grande dívida que o governo imperial contraiu com a Inglaterra, começaram a exigir uma maior participação nas questões nacionais.

Dessa forma, juntamente com os representantes dos setores dominantes da agricultura nacional, os militares encetaram a empenhar críticas à monarquia, evidenciando a incapacidade do Império em resolver os problemas sociais e econômicos vivenciados pelo Brasil. Além disso, passaram a ser questionadas as posições centralizadoras monarquistas e a manutenção da obrigatoriedade constitucional da religião oficial.

A descentralização do poder, favorecida pela República, se tornou uma possibilidade frente à dificuldade do Império, com o seu governo centralizador, em atender aos diversos e diferentes interesses dos grupos econômicos locais, da empresa cafeeira e da máquina político-administrativa.

De acordo com Alfredo Bosi (1992), ganhou ainda mais força, no final dos anos 80, do século XIX, um “novo liberalismo”, movimento que, com a defesa da abolição e do trabalho assalariado e a difusão das ideias dos Partidos Liberal e do, recém criado na época, Republicano, reforçou a crise do Segundo Império e que, conseqüentemente, culminou na Proclamação da República.

2.3 O Ensino Religioso e o Brasil República: o embate entre ideologias e pedagogias distinguidas em dois pólos

No dia 15 de novembro de 1889, a partir de um golpe militar com o apoio civil, foi proclamada, sob a égide do Positivismo, concepção elaborada por Isidore Auguste Marie François Xavier Comte, e que pregava o laicismo na sociedade, a República Federativa como forma de governo da nação brasileira.

Dessa forma, deu-se início à Primeira República, ou República Velha, que se estendeu da Proclamação da República até a Revolução de 1930, quando foi deposto o 13º e último presidente da Primeira República, Washington Luís Pereira de Sousa.

De acordo com Cury (1991), a Tese da Conciliação, definida, por alguns estudiosos, como a aliança estabelecida entre a elite dividida, principalmente, em dois grandes grupos políticos, sendo um, composto pelos defensores do Regime Imperialista, e ou outro, formado pelos Republicanos, explica a intencionalidade e os caminhos adotados na implementação deste projeto de “Modernização Conservadora” do Brasil, entendendo-a como produto histórico estruturado e estruturante, marcada por uma ruptura no regime político que trouxe a abertura de um campo ilimitado de expectativas.

A República Velha é descrita, por Saviani (2011b, p. 188), como o período em que:

[...] as oligarquias rurais, também chamadas de “barões do café”, se mantêm no poder numa aliança entre os partidos republicanos paulista e mineiro (política do café com leite) com base nas “eleições a bico de pena” e no coronelismo que [...] resulta da superposição de formas desenvolvidas do regime representativo a uma estrutura econômica e social atrasada.

O princípio da caminhada aliançada, em prol da modernização nacional, se deu através do Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889, o qual determinou, em seu artigo 4º, que os Estados Unidos do Brasil, até a eleição do Congresso Constituinte do Brasil, seriam regidos pelo Governo Provisório da República, cujo período de duração foi de 1889 a 1891.

Em 03 de dezembro de 1889, o Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, chefe do Governo Provisório, nomeou, através do Decreto nº 29, uma comissão, composta por Joaquim Saldanha Marinho, Americo Brasiliense de Almeida Mello, Antonio Luiz

dos Santos Werneck, Francisco Rangel Pestana e José Antonio Pedreira de Magalhães Castro, para elaborar um projeto de Constituição.

Seguindo as ideias positivistas, Ruy Barbosa de Oliveira, ministro da Fazenda, apresentou, em uma reunião dos ministérios do Governo Provisório, um texto no qual se propunha a separação entre a Igreja e o Estado. Após a sua aprovação, o referido texto se consubstanciou no Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890, cujos objetivos eram proibir a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em questões religiosas, consagrar a plena liberdade de cultos, extinguir o Regime de Padroado e, ainda, estabelecer outras providências. Para tanto, esse Decreto determinou o seguinte:

- 1- a vedação ao ato de expedir qualquer norma jurídica que estabelecesse ou proibisse alguma religião;

Art. 1º E' prohibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas. (BRASIL, 1890a).

- 2- a liberdade da prática, individual ou coletiva, de culto por todas as confissões religiosas, garantindo a não interferência do poder público e o reconhecimento da personalidade jurídica das várias igrejas e denominações, de forma que pudessem adquirir e administrar os seus bens, sob os limites das leis atinentes à “propriedade de mão-morta”, ou seja, bens inalienáveis;

Art. 2º A todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou publicos, que interessem o exercicio deste decreto.

Art. 3º A liberdade aqui instituida abrange não só os individuos nos actos individuaes, sinão tambem as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituirem e viverem collectivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder publico.

Art. 5º A todas as igrejas e confissões religiosas se reconhece a personalidade juridica, para adquirirem bens e os administrarem, sob os limites postos pelas leis concernentes à propriedade de mão-morta, mantendo-se a cada uma o dominio de seu haveres actuaes, bem como dos seus edificios de culto. (BRASIL, 1890a).

- 3- a extinção do Regime de Padroado e a manutenção, no âmbito federal e por um ano, dos compromissos financeiros com os religiosos que, no Império,

serviam nos cultos católicos e nos seminários, deixando cada Estado livre para, sem violação do disposto nos artigos do referido Decreto, definir quanto à subvenção de qualquer culto religioso.

Art. 4º Fica extinto o padroado com todas as suas intuições, recursos e prerogativas.

Art. 6º O Governo Federal continúa a prover á congrua, sustentação dos actuaes serventuarios do culto catholico e subvencionará por um anno as cadeiras dos seminarios; ficando livre a cada Estado o arbitrio de manter os futuros ministros desse ou de outro culto, sem contravenção do disposto nos artigos antecedentes. (BRASIL, 1890a).

Especificamente, sobre o Ensino Religioso, é possível constatar que, no artigo 1º, do Decreto 119-A/1890, ficou subentendida a exclusão da referida disciplina em escolas públicas, pois, seguindo o caráter confessional, o ER contribuiria para o estabelecimento de uma religião e, em consequência, a criação de diferenças entre os habitantes do país. Segundo Cury (1991, p. 120), com base no artigo 4º, da legislação em questão, “o pagamento de professores ligados ao ensino religioso não seria mais atribuição do Estado.”.

Como reação à proclamação do Estado leigo, os Bispos católicos assumiram o discurso de defesa da união entre a Igreja e o Estado, afirmando, por exemplo, que a República brasileira não poderia perseguir as ideias e os fatos da Revolução francesa.

No dia 19 de março de 1890, foi publicada a Carta Pastoral Coletiva, na qual os Bispos, reconhecendo, primeiramente, os efeitos negativos do Regime de Padroado e do Regalismo, hostilizaram a separação da Igreja e do Estado, a secularização dos cemitérios e a legalização apenas do casamento civil. E, quanto à educação, a pastoral pediu que não fossem fixadas, no Brasil, “escolas sem Deus”, pois não era saudável extinguir a religião da formação educacional.

Na corrida pela busca da solidificação dos ideais republicanos, encetou a reforma na educação, através do Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, baixado por Benjamin Constant Botelho de Magalhães, militar, engenheiro, professor e positivista. Esse Decreto procurou regulamentar a Instrução Primária e Secundária, no Distrito Federal.

Em relação à Instrução Primária, no artigo 2º, é definido que ela seja livre, gratuita, leiga e ofertada em duas categorias: 1- escolas primárias do 1º grau; 2- escolas primárias do 2º grau.

Art. 2º A instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Districto Federal em escolas publicas de duas categorias: 1ª escolas primarias do 1º gráo; 2ª escolas primarias do 2ª gráo. (BRASIL, 1890b).

No artigo 3º, determina-se o currículo das escolas primárias do 1º grau. Nota-se a substituição da Instrução Moral e Religiosa, cuja presença foi garantida nos currículos ao longo do Império, pela Instrução Moral e Cívica, demonstrando a continuidade da preocupação com a formação moral dos estudantes, mas, agora, não mais atrelada à formação religiosa, e, sim, de acordo com o princípio do civismo. Evidencia-se, também, a manutenção do método intuitivo como referência durante a Primeira República.

Art. 3º O ensino das escolas primarias do 1º gráo, que abrange tres cursos, comprehende:

Leitura e escripta;

Ensino pratico da lingua portugueza;

Contar e calcular. Arithmetica pratica até regra de tres, mediante o emprego, primeiro dos processos espontaneos, e depois dos processos systematicos;

Systema metrico precedido do estudo da geometria pratica (tachymetria);

Elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil;

Lições de cousas e noções concretas de sciencias physicas e historia natural;

Instrucção moral e civica;

Desenho;

Elementos de musica;

Gymnastica e exercicios militares;

Trabalhos manuaes (para os meninos);

Trabalhos de agulha (para as meninas);

Noções praticas de agronomia.

§ 1º Este ensino será repartido em tres cursos: o elementar (para alumnos de 7 a 9 annos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as materias.

§ 2º Em todos os cursos será constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de accordo com programmas minuciosamente especificados.

§ 3º As noções de agronomia, communs a todas as escolas, serão dadas com maior desenvolvimento nas escolas suburbanas. (BRASIL, 1890b).

Segundo o artigo 4º, ainda do Decreto nº 981/1890, o currículo das escolas primárias do 2º grau é fixado, seguindo a determinação de que a disciplina de Instrução Moral e Cívica, como explicitado no Parágrafo Único, não teria um curso distinto, mas o seu conteúdo deveria ser abordado, constantemente, pelos professores, nas outras disciplinas.

Art. 4º O ensino das escolas primarias do 2º gráo, que abrange tres classes, comprehende:
 Calligraphia;
 Portuguez;
 Elementos de lingua franceza;
 Arithmetica (estudo complementar). Algebra elementar. Geometria e trigonometria;
 Geographia e historia, particularmente do Brazil;
 Elementos de sciencias phisicas e historia natural applicaveis ás industrias, á agricultura e á hygiene;
 Noções de direito patrio e de economia politica;
 Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topographico;
 Musica;
 Gymnastica e exercicios militares;
 Trabalhos manuaes (para os meninos) e
 Trabalhos de agulha (para as meninas).
 Paragrapho unico. A instrucção moral e civica não terá curso distincto, mas occupará constantemente e no mais alto gráo a attenção dos professores. (BRASIL, 1890b).

Após a análise dos artigos citados acima, os quais compõem o Decreto designado como Reforma Benjamin Constant, é possível verificar a tentativa de substituir o currículo acadêmico pelo enciclopédico, com inserção de disciplinas científicas, e a consagração do ensino seriado. Entretanto, a execução da reforma não conseguiu atingir êxito, pois faltaram a infraestrutura institucional necessária e o apoio político das elites que viram, na renovação pedagógica e no abandono dos valores e padrões aristocrático-rurais, um perigo para formação dos estudantes. Quanto a isso, Romanelli (2006, p. 42) afirma que:

Se a reforma Benjamin Constant teve o mérito de romper “com a antiga tradição do ensino humanístico”, não teve, porém, o cuidado de pensar a educação a partir de uma realidade dada, pecando, portanto, pela base e sofrendo dos males de que vão padecer quase todas as reformas educacionais que se tentou implantar no Brasil.

A partir do dia 15 de novembro de 1890, o Congresso Constituinte eleito começou, sob a presidência de Prudente José de Moraes e Barros, o seu trabalho de elaborar a nova carta constitucional do Brasil e, em 24 de fevereiro de 1891, promulgou-se a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, que, ao incluir dispositivos discordantes dos apelos dos Bispos do Brasil, se laiciza, garantindo, especificamente no artigo 72, os seguintes itens: a plena liberdade das diferentes confissões religiosas em praticarem os seus cultos (parágrafo 3º); o restrito reconhecimento do casamento civil e a gratuidade de sua celebração (parágrafo 4º); a secularização dos cemitérios (parágrafo 5º); a laicidade da

educação nos estabelecimentos públicos (parágrafo 6º); a separação entre a Igreja e o Estado (parágrafo 7º); os direitos civis e políticos independentemente da crença ou função religiosa (parágrafo 28); a perda de todos os direitos políticos quando os cidadãos alegarem motivos de crença religiosa no intuito de se isentarem de qualquer obrigação imposta pelas leis da República (parágrafo 29).

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes

§ 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum

§ 4º A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.

§ 5º Os cemitérios terão carácter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não offendam a moral pública e as leis.

§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência, ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados.

§ 28. Por motivo de crença ou de função religiosa, nenhum cidadão brasileiro poderá ser privado de seus direitos civis e políticos, nem eximir-se do cumprimento de qualquer dever cívico.

§ 29. Os que alegarem motivo de crença religiosa com o fim de se isentarem de qualquer onus que as leis da República imponham aos cidadãos, e os que aceitarem condecorações ou títulos nobiliarchicos estrangeiros perderão, todos os direitos políticos. (BRASIL, 1891).

Seguindo a análise de Cury (2001a), é importante destacar que, apesar de ser o único direito social aludido no âmbito dos direitos civis que deveriam ser alicerçados na Constituição, a educação escolar “[...] com a hegemonia do liberalismo oligárquico, será [ancorada] na dimensão de *virtus*, própria do esforço individual de cada qual.” (p. 79). E, como afirmado pelo referido autor, ainda no campo da educação, o Ensino Religioso se configurou, ao longo da Primeira República, em uma pendência que, recorrentemente, voltava nas discussões sobre as escolas oficiais.

Com a intenção de empreender novos esforços em prol da união entre o Estado e a Igreja, os Bispos católicos publicizaram, no dia 6 de janeiro de 1900, a Segunda Carta Coletiva, reivindicando o reconhecimento oficial da Igreja Católica e o retorno do Ensino Religioso nas escolas oficiais, de forma que, assim, o Estado não corresse o risco de se enveredar pelo caminho da negação dos fundamentos

éticos, morais e religiosos, convencionalmente, presentes nas estruturas sociais do Brasil.

Um ano depois, entrou em vigor o Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901, o qual se configurou na Reforma Eptácio Pessoa. Esse instrumento normativo aprovou o código para os Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, tratando sobre as funções dos diretores, das congregações, dos membros do Magistério, a disposição do provimento dos cargos docentes e as diretrizes e normas dos concursos. Nesse Decreto, foi determinada, segundo as ideias comteanas, a adoção do caráter científico para os currículos.

Seguiu-se, após dez anos, a Reforma Rivadavia, que, através do Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, sancionou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, a qual tratava sobre: a organização do ensino; a autonomia didática e administrativa; os Institutos de Ensino Superior e Fundamental; o Conselho Superior do Ensino; o patrimônio, sua constituição e aplicação. Para alguns estudiosos, essa reforma significou, devido à liberdade, à autonomia concedida aos estabelecimentos educativos e à supressão do caráter oficial do ensino, um regresso do sistema educacional brasileiro.

Em contrapartida às determinações anteriores, a Reforma Carlos Maximiliano, assegurada pelo Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, reorganizou o Ensino Secundário e o Superior, na República, fixando a reoficialização do ensino, a reformulação do Colégio Pedro II e a regulamentação da entrada nas instituições de Ensino Superior. Além disso, foram mantidos os seis Institutos de Instrução Secundária e Superior, subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, assegurando-lhe a autonomia didática e administrativa.

Como a última tentativa de normatizar a educação escolarizada, na década de 20, do século XX, foi implementada a Reforma Rocha Vaz, através do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Intentou-se, pela primeira vez, obrigar a sistematização do ensino brasileiro, buscando, através do estabelecimento de um acordo entre os Estados e a União, em prol da difusão do Ensino Primário, e da eliminação dos exames preparatórios e parcelados, uma maior organicidade à educação no país. Evidencia-se, nessa reforma, a intenção de combater, a partir da introdução da Instrução Moral e Cívica, os protestos dos estudantes contra o conturbado governo do presidente Arthur da Silva Bernardes. A inserção da referida disciplina, no lugar do ensino da religião, foi ao encontro, também, do pedido dos

positivistas radicais que, segundo a doutrina comteana, acreditavam na constituição da “religião da humanidade” através da educação moral e cívica (CUNHA, 2007).

De junho de 1925 a setembro de 1926, foi encaminhada e concluída, apesar do fechamento constitucional quanto ao trânsito de emendas e do estado de sítio decretado na época, a Revisão da Constituição de 1891, efetivada pela Emenda Constitucional, cuja publicação se deu no dia 03 de setembro de 1926.

Vale a pena destacar que algumas emendas propostas tratavam sobre o reconhecimento da Igreja Católica como a religião de grande parte da população brasileira e, também, sobre a reintrodução do Ensino Religioso nos estabelecimentos públicos de ensino. Essa última matéria não foi aprovada por, apenas, 11 votos contrários a ela, demonstrando, assim, a falta de um consenso, entre os parlamentares, acerca da presença do ER nos currículos escolares (CURY, 2001b).

Diante disso, constata-se que, ainda, permaneceu a posição de parte dos representantes políticos, que continuava a defender, designadamente por parte dos positivistas, o ensino da Moral-Ciência. De acordo com Horta (2001a, p. 146), “nos primeiros anos da República, a proposta liberal de separação Igreja-Estado e de laicidade do ensino esteve vinculada, por influência dos positivistas, à exigência de um ensinamento moral baseado na ciência e não na religião.”.

De 1910 em diante, essa posição começou a ser alterada e a moral religiosa, aos poucos, voltava a ocupar, graças às manifestações da Igreja Católica, um importante lugar na disciplina social. O Estado de Minas Gerais se fez pioneiro na inclusão, novamente, do Ensino Religioso nos currículos escolares e esse retorno pode ser considerado como a consagração das lutas dos representantes católicos, travadas nos Congressos Católicos Mineiros, ocorridos nos anos de 1910, 1911, 1914 e 1918.

Nos quatro Congressos, o Ensino Religioso foi, explicitamente, defendido. Em todos os documentos finais desses eventos, nota-se o grande clamor em prol do retorno da referida disciplina nas escolas oficiais, sob a alegação do perigo de formar a juventude em meio às “falsas” doutrinas trazidas pela Modernidade.

Alguns anos depois, em Minas Gerais, foi publicada a Lei nº 1.092, de 12 de outubro de 1929, a qual permite, legalmente, a Instrução Religiosa, dentro do horário escolar, nos estabelecimentos públicos de ensino. Neste momento, pode-se perceber a reaproximação da Igreja e do Estado, coroando o cauteloso trabalho do

clero e dos religiosos leigos mineiros que buscou retomar o prestígio e a influência eclesiástica no Estado, até porque alguns representantes políticos reconheceram a valiosa ajuda da Igreja na solução dos recorrentes conflitos sociais.

O que ocorreu em Minas Gerais acabou se espalhando entre os outros estados brasileiros, e, assim, acontecia, aos poucos, o abandono da concepção da moral positivista e a retomada da moral religiosa. Segundo Horta (2001a, p. 146),

[...] Em Minas Gerais (e isto acontece também em outros Estados), as diferentes reformas educacionais posteriores à Reforma João Pinheiro, apesar de continuarem formalmente insistindo no caráter leigo do ensino, permitirão o ensino religioso nas escolas, fora do horário escolar. Esta permissão encontrará sua justificativa no papel desempenhado pela religião n[a] formação moral e cívica dos indivíduos. Assim, ao final da Primeira República, pelo menos em Minas Gerais, a concepção da moral como ciência positiva, desvinculada de qualquer conotação metafísica ou teológica, defendida pelos positivistas nos primeiros anos do novo regime, terá sido completamente abandonada. A moral religiosa volta a ocupar lugar de destaque, como instrumento importante de disciplina social.

A retomada da presença da Igreja no espaço público e a reintrodução do Ensino Religioso, nas escolas oficiais, incentivaram os religiosos, em todo o Brasil, a reagirem, vigorosamente, contra o ensino laico, durante a década de 30, do século XX, e as consequências seriam as lutas entre os conservadores católicos e os liberais.

Após os anos 20, marcados, também, pela fundação do Partido Comunista, pela realização da Semana de Arte Moderna e pela criação da Associação Brasileira de Educação, o Brasil foi tomado por uma série de revoluções e movimentos armados, que se convencionou designar de Revolução de 1930. Na verdade, essa sublevação é resultado de uma investida de parte da classe dominante, excluída do aparelho do Estado, contra a hegemonia da velha ordem oligárquica latifundiária, que se via diante do declínio agrícola e da ascensão do processo de industrialização e, também, da crescente divulgação de um modelo socialista de poder e economia.

O movimento revolucionário resultou de uma cooptação de forças entre as oligarquias regionais, os tenentes, a burguesia industrial, as camadas médias, as dissidências paulistas e alguns oligarcas depostos, que foram unidos pela vontade de provar novos modelos políticos.

Essa coalização começou a se desmoronar depois da instalação do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, pelo Decreto nº 19.398, de 11 de novembro de 1930. O novo Governo ficou sob a presidência de Getúlio Dorneles

Vargas, até 15 de novembro de 1933, quando foi instalada, de acordo com o Decreto nº 23.103, de 19 de agosto de 1933, a Assembleia Nacional Constituinte, encarregada de elaborar a nova Constituição brasileira, cuja promulgação se deu no dia 16 de julho de 1934, e um dia depois, aos 17 de julho, Getúlio Vargas, por meio de eleição indireta, foi levado à Presidência com 175 votos. Vargas permaneceu no poder até o ano de 1945, sendo, de 1934 a 1937, como presidente da República do Governo Constitucional, e, de 1937, período da inauguração do Estado Novo, a 1945, como presidente-ditador.

Durante o Governo Provisório, entrou em vigor a Reforma Francisco Campos, composta por um conjunto de sete Decretos. Eles são: a) Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação, extinto poucos anos mais tarde; b) Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, dispondo sobre a organização do Ensino Superior e a adoção do regime universitário; c) Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que organizou a Universidade do Rio de Janeiro; d) Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que tratou sobre a organização do Ensino Secundário; e) Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu a Instrução Religiosa nos cursos Primário, Secundário e Normal; f) Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o Ensino Comercial, regulamentou a profissão de contador e deu outras providências; g) Decreto nº 21. 241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

À frente do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, o ministro Francisco Luís da Silva Campos, católico e, contraditoriamente, adepto do escolanovismo, atendeu à reivindicação católica quanto ao retorno do Ensino Religioso nas escolas oficiais, como disposto em um dos Decretos citados acima, restabelecendo, assim, a aliança entre a Igreja e o Estado, na qual, de acordo com Cury (1984, p. 17), “Ao Estado, a Igreja interessa como aliada na coesão do pacto e na luta anticomunista. À Igreja, desejando o poder ainda que indiretamente, não interessa um Estado Absoluto (que poderia alijá-la do poder).”.

Portanto, pela primeira vez na República brasileira, contempla-se, ao ser baixado o Decreto nº 19.941/1931, a oferta, obedecendo ao caráter facultativo, do Ensino Religioso, nos estabelecimentos públicos de ensino. Essa situação é assegurada pelo artigo 1º, que diz: “Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.” (BRASIL, 1931).

Segue, abaixo, o restante do texto do referido ato normativo, que, ainda, decreta:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar. (BRASIL, 1931).

No artigo 2º, foi prevista a dispensa da disciplina mediante o requerimento dos pais ou tutores. Estabeleceu-se, no artigo 3º, a condição de oferta do ER nas escolas oficiais, que era a necessidade de se ter, pelo menos, 20 alunos desejosos em cursar a disciplina. Os professores, os programas curriculares e os livros de textos deveriam ser definidos, de acordo com os artigos 4º e 6º, pelas autoridades religiosas, assim como, sob a reponsabilidade dos mesmos, estava a inspeção e a vigilância da doutrina e moral dos docentes (artigo 5º). Os horários escolares não deveriam atrapalhar o cumprimento das obrigações religiosas pelos alunos (artigo 7º) e, especificamente sobre o Ensino Religioso, o horário da disciplina não poderia prejudicar o das demais matérias dos Ensinos Primário, Secundário e Normal (artigo 8º). E, como previsto no artigo 11, o Governo teria o poder de suspender, a qualquer momento, o Ensino Religioso, dos estabelecimentos públicos de ensino.

Ao questionar a tomada de medida, por Francisco Campos, a favor da Igreja Católica, Saviani (2011b) apresenta cinco argumentos que explicam a inserção do Decreto nº 19.941/1931. Esses elementos argumentativos se circunscrevem em: 1- a Igreja e a sua doutrina social se configuravam, para a burguesia industrial e o seu projeto hegemônico, no contraveneno para as revoluções e insurgências sociais; 2- o alinhamento de Francisco Campos aos pensamentos de Alberto de Seixas Martins Torres (Estado Autoritário), de Antônio José de Azevedo Amaral (Eugenia) e de Francisco José de Oliveira Viana; 3- os católicos e os escolanovistas, até a época do Decreto nº 19.941/1931, não tinham externado a relação conflituosa entre eles, o que, na verdade, ocorreu após a publicação, em 1932, do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, consumando, assim, a ruptura entre os educadores católicos e os educadores escolanovistas/liberais/reformadores.

Ainda sobre o Decreto nº 19.941/1931, é importante destacar alguns princípios ou características que nortearam, na época, o Ensino Religioso e que, desde já, se pode ressaltar a permanência de alguns deles, ao longo da história do ER, como, por exemplo, a dubiedade em relação à nomenclatura da disciplina, a qual é designada por: Ensino da Religião (art. 1º); Aula de Religião (art. 2º); Ensino Religioso (art. 3º); Instrução Religiosa (art. 6º).

Em 1932, o conflito entre a ideologia católica e a liberal se acirrou, principalmente, como já informado acima, após a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento em que ficaram registradas as reivindicações do movimento renovador, as quais se limitavam em três aspectos básicos: a laicidade, a obrigatoriedade do Estado em assumir a função educadora escolarizada e a coeducação.

Essas exigências integravam os pontos discordantes entre os renovadores e os tradicionais. Exclusivamente sobre o Ensino Religioso, os católicos questionavam a ideia do ensino laico, livre das crenças e dogmas religiosos, e que, no Manifesto de 32, foi descrita, assim:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 2006a, p. 193).

O conflito e as lutas ideológicas travadas seguiram até a Assembleia Nacional Constituinte, em 1933, e ambas as partes, os católicos e os liberais, buscaram ter as suas ideias incorporadas na nova Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada no dia 16 de julho de 1934.

Colocando a confiança em Deus, os constituintes, ao decretarem e promulgarem o artigo 17, parágrafo 3, garantiram a proibição do Estado se aliançar ou manter uma relação de dependência com qualquer igreja, mantendo, assim, o princípio da laicidade, defendido pelos reformadores. Entretanto, ao possibilitar, no mesmo artigo e parágrafo, a “collaboração reciproca em prol do interesse colectivo;” (BRASIL, 1934), permitiu uma aproximação entre o Estado e a Igreja, reanimando a última, mediante a nova situação que possibilitava um pacto, em nome da “justiça distributiva”.

Quanto à educação, a nova carta constitucional previu, por exemplo, no artigos 148 e 149, a formação intelectual e moral, baseada no humanismo científico, e a definição política do Estado como um dos entes promotores da educação, e, nos artigos 150 e 152, a fixação do Plano Nacional de Educação, a criação do Conselho Nacional de Educação e a gratuidade do Ensino Primário, atendendo, assim, a algumas das reivindicações dos escolanovistas.

O apoio às propostas dos católicos, também, se delineou na aprovação do artigo 153, que diz:

Art 153. O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acôrdo com os principios da confissão religiosa do alumno, manifestada pelos paes ou responsaveis e constituirá materia dos horarios nas escolas publicas primarias, secundarias, profissionaes e normaes. (BRASIL, 1934).

Na verdade, o retorno definitivo do Ensino Religioso, em uma Constituição Republicana, se deu graças à luta do grupo de representantes católicos, que defendia o programa da Liga Eleitoral Católica (LEC). Esse programa teve os seus pontos fundamentais aprovados, como a indissolubilidade do casamento, a Constituição com o nome de Deus, a colaboração entre a Igreja e o Estado, assistência espiritual ou hospitalar às forças armadas, o voto dos religiosos, a autorização para cemitérios religiosos, a liberdade de organização de sindicatos operários católicos, o reconhecimento do casamento religioso para efeitos civis e a presença, nas escolas públicas, do Ensino Religioso facultativo e multiconfessional

nos Ensinos Primário, Secundário e Normal. E, quanto ao último ponto citado, Rocha (2001, p. 131), em uma nota de rodapé, afirma que a abertura do ER às influências multirreligiosas não ofereceu perigo aos agentes católicos, pois “Apesar da formulação constitucional [...], [eles contavam] com o predomínio do seu aparato religioso. É interessante notar que os grupos religiosos protestantes manifestavam-se [...] favoráveis à escola pública laica.”.

Enfim, as concessões dadas às solicitações dos católicos e dos renovadores, no processo de elaboração da Constituição, demonstram uma “política de conciliação e compromisso” (ROMANELLI, 2006, p. 145), implementada pelo Governo. Segundo Cury (1984, p. 111), essa política foi adotada, pois:

Pelo apoio que dá à ordem democrática, ao espírito científico e às novas conquistas pedagógicas nos processos de ensino, na visão de mundo, na visão que tem de si como poder da União, o Governo se identifica mais com as propostas dos reformadores. Entretanto, jamais negou seu apoio às propostas dos católicos, pois tratava-se de tê-los como amigos, já que portadores de “forças morais” indispensáveis na tarefa de Reconstrução Nacional.

No mesmo caminho, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada no dia 10 de novembro de 1937, após um Golpe de Estado, manteve, no artigo 32, a determinação de que a União, os Estados e os Municípios não poderiam “estabelecer, subvencionar ou embaraçar o exercício de cultos religiosos;” (BRASIL, 1937).

Sobre o Ensino Religioso, a Constituição de 1937 definiu, no artigo 133, que o ER continuava a ser ofertado, nos estabelecimentos públicos, como matéria dos Ensinos Primário, Secundário e Normal, garantindo, também, a frequência facultativa por parte dos alunos. Algo novo, acrescido na referida carta, foi a resolução de que o Ensino Religioso não poderia se constituir em objeto de obrigação dos professores.

Art. 133. O ensino religioso poderá ser contemplado como materia do curso ordinario das escolas primarias, normaes e secundarias. Não poderá, porém, constituir objecto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsoria por parte dos alumnos. (BRASIL, 1937).

Neste cenário, marcado por um regime autoritário gestado desde o início da década de 30, do século XX, o Ensino Religioso assumiu um papel fundamental no processo de formação moral da juventude, primeiramente, no âmbito da

recuperação dos valores ligados à religião, à família e à pátria, e, em segundo lugar, inculcando a doutrina católica, a legitimação do autoritarismo e a afirmação do espírito nacional. Quanto a isso, Horta (2001a, p. 151) assevera que:

[...] no esquema político autoritário que se implantou no Brasil a partir de 1930 e que culminou em 1937, o ensino religioso era, ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da Igreja católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base ideológica do pensamento político autoritário.

Na década de 40, oito Decretos-lei foram baixados, integrando as Reformas Capanema, cuja autoria foi do advogado e político, Gustavo Capanema Filho. O conjunto das reformas, atendendo às conveniências políticas, possuía um caráter centralizador, burocrático, dualista e corporativista.

É importante destacar a característica conciliatória das reformas empreendidas por Capanema, que, mais uma vez, celebrou os pactos com a Igreja Católica, considerando os apelos do padre Leonel Edgard da Silveira Franca e do líder católico, Alceu Amoroso Lima, em especial, quanto à oferta do Ensino Religioso, em escolas oficiais, e com os reformadores, reafirmando a presença ativa do Estado na educação, adotando os pressupostos e métodos da pedagogia nova e garantindo a presença dos renovadores em cargos administrativos do governo federal.

De acordo com Saviani (2011b, p. 270), os princípios da educação cristã e os princípios pedagógicos escolanovistas, para os governistas, “não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política.”. Dessa forma, o projeto de “Modernização Conservadora” do Brasil, implementado desde a Revolução de 30, continuou adotando a seguinte configuração: “enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a forma de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova.” (SAVIANI, 2011b, p. 271).

A seguir, os Decretos-Lei serão identificados e descritos, aproveitando para evidenciar as definições quanto ao Ensino Religioso, ofertado nos Ensinos Primário, Secundário, Normal, Industrial, Comercial e Agrícola, e, também, quanto à Educação Moral e Cívica, cuja presença é garantida nos currículos, mesmo que seja como um

assunto a ser abordado nas outras disciplinas, atendendo, assim, ao espírito moralista e cívico, da época.

O primeiro dispositivo baixado é o Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).

O segundo é o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. O artigo 53, ao tratar sobre o Ensino Religioso, designado como Educação Religiosa, previu que “Os estabelecimentos de ensino poderão incluir a educação religiosa entre as práticas educativas dos alunos dos cursos industriais, sem caráter obrigatório.” (BRASIL, 1942a). No artigo 64, inciso VII, foi definido que, nas escolas artesanais, o ER, nomeado, diferentemente do termo utilizado no artigo 53, do mesmo Decreto-lei, como Ensino Religioso, “[...] poderá ser incluído, sem caráter obrigatório, entre as práticas educativas.” (BRASIL, 1942a).

No Decreto-lei nº 4073/1942, não foi contemplada a disciplina Educação Moral e Cívica. No entanto, conforme o texto do artigo 49, foi determinado que deveria ser organizado, em cada escola industrial ou técnica, um Centro Cívico, filiado à Juventude Brasileira, onde seriam celebradas as comemorações cívicas especiais, exigindo a participação compulsória dos alunos.

A terceira norma baixada é o Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Conforme previsto no artigo 21, o Ensino Religioso, denominado como Educação Religiosa e Ensino de Religião, “[...] constitui parte integrante da educação adolescência (*sic*), sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo.” (BRASIL, 1942b). No parágrafo único, do referido artigo, foi determinado que os programas e o regime didático, da disciplina em questão, “[...] serão fixados pela autoridade eclesiástica.” (BRASIL, 1942b). Quanto à Educação Moral e Cívica, o artigo 22 define que:

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos. (BRASIL, 1942b).

O Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que fixou a Lei Orgânica do Ensino Comercial, é a quarta norma baixada. De acordo com o parágrafo 2º, do artigo 13, o ER, nomeado como Ensino de Religião, “[...] poderá ser incluído, sem caráter obrigatório, entre as práticas educativas.” (BRASIL, 1943). O artigo 38 prevê, a respeito da Educação Moral e Cívica, que:

Art. 38. Os estabelecimentos de ensino comercial tomarão cuidado especial e constante com a educação moral e cívica de seus alunos. Essa educação não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará da execução de todos os programas que dêem ensejo a êsse objetivo, e, de um modo geral, do próprio processo da vida escolar, que, em tôdas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico. (BRASIL, 1943).

Considerada, após a Lei de 15 de outubro de 1827, a segunda normatização geral quanto à educação primária, o Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, a quinta norma baixada nas Reformas Capanema, sancionou a Lei Orgânica do Ensino Primário. Ao definir as finalidades da educação primária, o artigo 1º prevê que ela deve “proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;” (BRASIL, 1946a).

No Decreto-lei nº 8.529/1946, a Educação Moral e Cívica, diferentemente do que ocorreu nos Decretos-lei já referenciados, não foi citada e regulamentada como disciplina, entretanto, conforme as finalidades apresentadas acima, é possível constatar que, ao definir a importância da disseminação dos valores morais e cívicos, no Ensino Primário, houve a equiparação às determinações das normas anteriores quanto à matéria Educação Moral e Cívica, visto que a orientação, dada nos Decretos-lei nº 4.244/1942 e nº 6141/1942, era a de que a referida disciplina não teria um tempo determinado e um programa específico, devendo ser abordada nas outras disciplinas, o que, nos dias atuais, a educação brasileira defini como um tema transversal.

Quanto ao ER, o Decreto-lei nº 8.529/1946, adotando a nomenclatura Ensino Religioso, estabeleceu, em seu artigo 13, que: “É lícito aos estabelecimentos de ensino religioso (*sic*) Não poderá, porém esse ensino constituir objeto de obrigação de mestres os professores, nem de freqüência obrigatória para os alunos.” (BRASIL, 1946a).

A sexta norma baixada é o Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Normal. O artigo 15, usando a terminologia Ensino Religioso, definiu que o ER “[...] poderá ser contemplado como disciplina dos cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino normal, não podendo constituir, porém, objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.” (BRASIL, 1946b). Na alínea b, do artigo 14, foi determinado que a Educação Moral e Cívica “[...] não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino;” (BRASIL, 1946b).

O Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), é o sétimo ato normativo que integram as Reformas Capanema.

O oitavo e último é o Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que decretou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Conforme previsto no artigo 48, a oferta do Ensino Religioso, denominado como Educação Religiosa e Ensino de Religião, no Ensino Agrícola era lícita, desde que se obedecesse ao caráter facultativo. No parágrafo único, do referido artigo, foi determinado que os programas e o regime didático, da disciplina em questão, deveriam ser fixados pela autoridade eclesiástica. Quanto à Educação Moral e Cívica, o artigo 44 define que:

Art. 44. Os estabelecimentos de ensino agrícola tomarão cuidado especial e constante com a educação moral e cívica de seus alunos. Essa educação não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará da execução de todos os programas que dêem ensejo a êsse objetivo, e, de um modo geral, do próprio processo da vida escolar, que em tôdas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico. (BRASIL, 1946c).

Após a publicação do Decreto-lei nº 4.244/1942, Dom Jaime de Barros Câmara, na época, Arcebispo de Belém do Pará, elaborou, em consonância ao parágrafo único, do artigo 21, do referido Decreto-lei, os programas e as metodologias para o Ensino Religioso, baseando-os em uma concepção moralista da religião e atendendo à finalidade de formar novos cristãos (CAETANO, 2007).

Outro religioso, Monsenhor Álvaro Negromonte, cuja residência, na época da publicação do Decreto-lei citado anterior, se fixava em Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, investiu na produção de manuais para a disciplina de ER, incorporando, em suas publicações, alguns elementos dispostos pela pedagogia

renovadora, como, o plano de aula e os procedimentos didáticos. Além disso, Negromonte propôs a substituição do tradicional catecismo, composto de perguntas e respostas, pelas exposições e leitura da Bíblia (SILVA, 2007). Algumas de seus manuais são: 1- “O caminho da vida cristã”, publicado em 1942, para o Ensino Secundário; 2- “As fontes do Salvador”, publicado em 1957, para o Ensino Secundário; 3- “O Caminho da vida”, publicado em 1960, para o Ensino Primário; 4- “Meu catecismo”, publicado em 1963, para o Ensino Primário.

É interessante destacar que, antes de serem aprovados, em 1946, os Decretos-lei nº 8.529, nº 8.530, nº 8.621 e nº 9.613, o presidente Getúlio Vargas foi deposto, pelos militares, sob o comando do ministro de Guerra, general Pedro Aurélio de Góis Monteiro, em 29 de outubro de 1945.

A partir da derrocada de um regime autoritário, findou-se o Estado Novo e, sob a expectativa de uma abertura democrática, iniciou-se o período da República Populista, que teve como primeiro presidente eleito, marechal Eurico Gaspar Dutra. O seu mandato, iniciado em 31 de janeiro de 1946 e finalizado em 31 de janeiro de 1951, foi marcado pela tentativa de retorno ao liberalismo econômico, diminuindo o papel do Estado no processo de desenvolvimento industrial, e por uma política de desperdício e de falta de proteção cambial e tarifária.

Após o governo Dutra, Getúlio Vargas, agora pelo voto popular, retornou à Presidência do Brasil, alimentando o desejo da burguesia industrial pela retomada da política econômica protecionista, desenvolvida no Estado Novo. O seu mandato, marcado, principalmente, pela fundação das empresas estatais, iniciou em 31 de janeiro de 1951 e terminou no dia 24 de agosto de 1954, quando Vargas suicidou com um tiro no coração, no Palácio do Catete.

O período subsequente foi assinalado por golpes e contragolpes, ocasionados pelas lutas ideológicas travadas no Brasil. Sucederam Getúlio Vargas, os seguintes políticos: 1- João Café Filho (24 de agosto de 1954 a 8 de novembro de 1955); 2- Carlos Coimbra da Luz (8 de novembro de 1955 a 11 de novembro de 1955); 3- Nereu de Oliveira Ramos (11 de novembro de 1955 a 31 de janeiro de 1956).

No dia 31 de janeiro de 1956, Juscelino Kubitschek de Oliveira tomou posse como presidente da República brasileira, exercendo o seu mandato até o dia 31 de janeiro de 1961. O governo de Kubitschek foi assinalado pela continuidade, no setor político, do modelo populista getuliano e, no setor econômico, pela abertura da economia nacional ao capital estrangeiro.

Os governos posteriores, de Jânio da Silva Quadros (31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto de 1961), de Paschoal Ranieri Mazzilli (25 de agosto de 1961 a 07 de setembro de 1961) e de João Belchior Marques Goulart (07 de setembro de 1961 a 31 de março de 1964), não conseguiram se estabelecer, devido às profundas contradições do desenvolvimento brasileiro, o que resultou no Golpe Militar¹¹, em 1964.

Retornando ao ano de 1946, a Assembleia Constituinte, amparada pelo Decreto-lei nº 8.708, de 17 de janeiro de 1946, começou o seu trabalho, no dia 01 de fevereiro, do ano corrente, com o objetivo de elaborar, sob a proteção de Deus, a nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil, a qual foi promulgada no dia 18 de setembro de 1946.

A referida carta constitucional, no artigo 31, alínea II, determina que é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios “estabelecer ou subvencionar cultos religiosos, ou embaraçar-lhes o exercício;” (BRASIL, 1946), e, na alínea III, que prevê a proibição de “III- ter relação de aliança ou dependência com qualquer culto ou igreja, sem prejuízo da colaboração recíproca em prol do interesse coletivo;” (BRASIL, 1946), continua permitindo, assim, um aproximação entre o Estado e a Igreja.

Norteados pelos princípios de liberdade de consciência, de crença e de culto, a Constituição, no artigo 141, parágrafo 7º, estabelece que:

§ 7º É inviolável a liberdade de consciência e de crença e assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, salvo o dos que contrariem a ordem pública ou os bons costumes. As associações religiosas adquirirão personalidade jurídica na forma da lei civil. (BRASIL, 1946).

Outros aspectos, os quais vão ao encontro das ideias católicas, continuaram a ser garantidos na referida carta, como: a assistência espiritual às forças armadas (art. 141, § 9º); a autorização para cemitérios religiosos (art. 141, § 10); a

¹¹ É importante destacar a contribuição dos Estados Unidos para a efetivação do Golpe Militar. De acordo com Fico (2008), o governo americano, pronto a impedir que surgisse “outra Cuba” no continente americano, alimentou a ideia de derrubar o presidente João Goulart, a fim de desestabilizar o governo brasileiro, diante disso, começou a financiar candidatos políticos de oposição, a emprestar dinheiro a governadores contrários a Goulart e a financiar a propaganda política que previa a instalação do comunismo no Brasil. O apoio dos Estados Unidos ao Golpe Militar teve a culminância na Operação Brother Sam, desenvolvida, principalmente pelo embaixador norte-americano, Lincoln Gordon, com o apoio de Vernon Walters, adido militar da embaixada norte-americana. Essa força-tarefa naval pretendia viabilizar o envio, às costas brasileiras, de tropas americanas, juntamente com um porta-aviões, um porta-helicópteros, seis contratorpedeiros, 100 toneladas de armas e quatro navios-petroleiros com combustível.

indissolubilidade do casamento (art. 163); o reconhecimento do casamento religioso para efeitos civis (art. 163, § 1º); a presença do Ensino Religioso facultativo e multiconfessional, nas escolas públicas, assim como consta no inciso V, do artigo 168: “V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;” (BRASIL, 1946).

Quanto à educação, a Carta de 1946 reestabeleceu alguns elementos integrantes do programa defendido pelos reformadores. Eles são: 1- a União deve assumir a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação brasileira (art. 5º, inciso XV); 2- a exigência, para o exercício do magistério, de concurso de títulos e provas (art. 168, inciso VI); 3- a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação (art. 169); 4- a descentralização do ensino e a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal (arts. 170 e 171); 5- a assistência aos alunos com deficiência escolar e a criação, com apoio dos estabelecimentos de Ensino Superior, de institutos de pesquisa (arts. 172 e 174);

Ressalta-se a permanência da busca pela concretização do Projeto de “Modernização Conservadora” do Brasil, assim como, a continuidade da prática, pelo Governo, da política de conciliação e de compromisso, procurando incorporar, na Constituição de 1946, as solicitações dos católicos e dos liberais. De acordo com Oliveira (2001), o constante confronto entre as ideias da pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos líderes católicos, e da pedagogia nova, defendida pelos reformadores, não pode ser deixado de lado, mesmo neste período da educação brasileira, pois é um momento em que:

[...] as disputas ideológicas entre pioneiros e católicos estão como que “congeladas”, ou em um “intermezzo” entre as lutas do período 1932-34 e a “Campanha pela escola Pública” do final dos anos de 1950, podemos observar que esta polarização não pode ser desprezada nem subdimensionada, sob pena de se perder de vista uma de nossas mais significativas polarizações em termos de história educacional. (OLIVEIRA, 2001, p. 187).

É importante destacar que, desde o início da década de 40, do século XX, começou a se organizar e articular socialmente, de forma que, no País, houve um crescimento dos movimentos e grupos populares e religiosos.

Os movimentos organizados pela Igreja permitiram, na época, uma atuação ordenada dos líderes religiosos e dos fiéis, que, ao utilizar uma nova pedagogia e ao mudar, por exemplo, a forma de interpretação do evangelho, possibilitou à Igreja a oportunidade de se reestruturar e definir uma nova forma de presença na sociedade.

A necessidade de se estabelecer essa nova forma de presença foi a mola propulsora para o desenvolvimento de uma nova organização interna da Igreja, contemplando a criação de associações e instituições eclesásticas, como: a Associação dos Educadores Católicos (AEC), em 1945; a reordenação da Ação Católica no Brasil, em 1950, que estabeleceu uma nova maneira de organização do seu quadro geral: Juventude Masculina Católica, constituindo-se nos movimentos JAC, JEC, JIC, JOC, JUC; Juventude Feminina Católica, organizada na JACF, JECF, JICF, JOCF, JUCF; Homens de Ação Católica, organizado nas quatro ligas masculinas LAC, LIC, LOC, LUC; Senhoras de Ação Católica, formada pela LACF, LICF, LOCF, LUCF. Pouco a pouco, os movimentos masculinos e femininos da Juventude se fundiram em: a Juventude Agrária Católica (JAC), a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Independente Católica (JIC), a Juventude Operária Católica (JOC), a Juventude Universitária Católica (JUC); a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1952, que implantou, seis anos depois, o Movimento de Educação de Base (MEB).

Na década de 50, o conflito entre os católicos e os reformadores é reacquecido, principalmente, depois da palestra do advogado e educador escolanovista, Anísio Spínola Teixeira, proferida no Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, que ocorreu no Estado de São Paulo, nos dias 16 a 23 de setembro de 1956. Nessa palestra, Anísio Teixeira, na época, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), defendeu, veemente, a escola pública, universal e gratuita, ou seja, um dos postulados dos reformadores escolanovistas.

Em protesto à palestra de Anísio Teixeira, o deputado federal, padre José Trindade da Fonseca e Silva, discursou, na Câmara dos Deputados, em 05 de novembro de 1956, e, assim, iniciou-se, novamente, a luta dos católicos, os quais defendiam a escola particular e o Ensino Religioso, contra as ideias pedagógicas dos reformadores, que defendiam, baseados nos princípios da laicidade, universalidade e gratuidade, a escola pública.

No mês de janeiro de 1959, foi publicado o “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados”, redigido pelo professor e sociólogo, Fernando de Azevedo, e subscrito por 190 intelectuais brasileiros. No referido documento, foram estampados os aspectos básicos da campanha em prol da escola pública. Alguns deles são: a) a Constituição brasileira afirma que a educação é dever do Estado; b) o Estado deve garantir a ampla liberdade de iniciativa no campo educacional, de forma que não se instaure um monopólio estatal do ensino, mas, sim, que o Estado cumpra sua função fiscalizatória; c) a educação liberal e democrática, voltada para o trabalho e o progresso científico, técnico e econômico, deve propiciar o desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas dos alunos; d) a descentralização da educação; e) a destinação das verbas públicas, apenas, para as escolas públicas.

De acordo com Saviani (2011b, p. 296), o embate entre os católicos e os liberais, no período em que foi publicado o segundo Manifesto, não foi muito acirrada, como em 1932, no que diz respeito aos argumentos pedagógico-didáticos, até porque “a orientação renovadora tinha ampliado sua influência a tal ponto que as próprias escolas católicas já não lhe opunham maior resistência.”. Na verdade, percebe-se que as duas polarizações ideológicas mantinham seus confrontos, como pode ser constatado nos excertos do segundo Manifesto (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 2006b), destacados abaixo, no campo da discussão sobre a confessionalidade ou laicidade da educação brasileira.

A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular, é, no fundo, a mesma que se travou e recrudescer ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. Esse, o aspecto religioso que temos o intuito de apenas apontar como um fato histórico que está nas origens da questão, e sem a mais leve sombra de desrespeito aos sentimentos que somos os primeiros a reverenciar, da maioria do povo brasileiro. (p. 209).

A direita apoia, em geral, a escola livre, e a esquerda, a escola pública, e, por ter sido freqüentemente assim, a tendência é de deslocar uma questão que se devia pôr em termos de interesse geral e acima de partidos, para o terreno de uma luta religiosa, devido às suas implicações confessionais, – o que é preciso evitar por tôdas as formas, – ou de uma luta entre grupos políticos, igualmente prejudicial ao debate do problema que temos o dever de examinar em face da Constituição Federal e conforme os princípios que regem as instituições democráticas. (p. 210).

A escola pública, cujas portas por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. (p. 215).

O confronto entre os tradicionais e os renovadores se estendeu até a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen) do Brasil.

Apesar de se ter deixado de lado algumas necessidades da educação brasileira e de o atendimento às solicitações dos líderes católicos, a LDBen aprovada foi considerada o coroamento das ideias liberais, as quais foram incorporadas na referida legislação educacional. Algumas dessas ideias são: 1- a educação baseada no princípio de liberdade e da democracia, voltada para o trabalho e para o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico (art. 1º); 2- a descentralização e a diversificação do ensino (arts. 11, 12 e 16).

Procurando, novamente, promover a conciliação entre as duas tendências conflitantes, o Estado contemplou, também, as reivindicações dos católicos, como: 1- a igualdade de tratamento entre as escolas públicas e particulares e o encaminhamento de verbas públicas para as instituições privadas (arts. 3º e 95); 2- a oferta da disciplina Ensino Religioso nas escolas oficiais.

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

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

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

O artigo 97, da Lei nº 4.024/1961, garantiu o Ensino Religioso, no entanto o fato de prever a desoneração do Estado, quanto à remuneração do professor, ocasionou uma preterização do docente de ER e o seu afastamento do cotidiano escolar, pois a falta de vínculo com a rede pública de ensino não lhe conferia os mesmos traços identitários dos outros professores, principalmente, ao considerar que, de acordo com o parágrafo 2º, a escolha e o registro, seguindo determinações diferentes em relação ao provimento dos demais, deveriam ser realizados por uma autoridade religiosa.

Segundo Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, p. 32-33), o Ensino Religioso, na referida legislação educacional:

[...] assumiu uma característica de “corpo estranho” no currículo, não apenas por ser facultativa, mas também pelo fato de o próprio registro dos docentes caber à autoridade religiosa e não do sistema de educação. Outro desafio operacional para o sistema escolar era divisão das turmas segundo o credo: [...]. A perspectiva confessional orienta o ER nos Estados segundo a catequese na escola. A partir dessa compreensão, os Estados da Federação, por meio de suas Constituições Estaduais e a legislação para a Educação, assumiram a mesma proposição, tendo como característica a inexistência de um programa específico. Os professores o faziam por doação, pois não eram remunerados por esse trabalho.

Três anos depois, foi deflagrado, sustentado pelas Forças Armadas, o Golpe Militar, que alcançou a sua vitória, exatamente, no dia 31 de março de 1964¹². Esse movimento golpista e o posterior regime de arbítrio, no seu início, tiveram o apoio da Igreja, pois, temendo o avanço das ideias comunistas, que ganharam força, no governo anterior, acreditava ser a melhor forma de lutar contra o fantasma comunista. Entretanto, após o Regime Militar se mostrar autoritário, adotando medidas com base na Doutrina de Segurança Nacional, a Igreja Católica começou a perceber a inconciliabilidade entre as verdades do Evangelho e as ações totalitárias dos militares e os excessos das forças de segurança, tornando-se, mais tarde, uma grande opositora do regime. Segundo Caetano (2007), as orientações do Concílio Vaticano II, publicadas em 1965, e, mais tarde, os resultados das Conferências Episcopais Latino-Americanas enfatizaram uma ação mais acentuada em busca de uma evangelização e de uma libertação integral para a comunhão e participação. E, mais especificamente, a partir das duas conferências, que ocorreram, em 1968, a primeira, e, a segunda, em 1979, a Igreja:

[...] toma maior distância dos regimes e sistemas com as quais convivia, inaugurando-se um novo modelo de relações com a sociedade civil, sem a intermediação do Estado. [Sendo importante destacar que] Essa perspectiva mais politizada da atuação da Igreja não encontrou aceitação por parte de todo o Episcopado brasileiro [...]. (CAETANO, 2007, p. 85).

¹² De acordo com Ishaq, Franco e Sousa (2012), o movimento político-militar já estava sendo desenvolvido alguns anos antes do golpe de Estado concretizado no dia 31 de março de 1964, quando o governo do presidente João Belchior Marques Goulart foi derrubado. Sobre isso, Donato (1987) descreve, assim, os fatos: “A 31, os generais Olympio Mourão Filho e Carlos Luís Guedes, da IV RM e da IV ID, em Minas Gerais, deflagaram a revolução, marchando sobre o Rio de Janeiro. Com a adesão do II Exército, SP, de elevado número de guarnições e da Escola Militar, não restou ao presidente João Goulart senão voar do RJ para Brasília e da capital federal para Porto Alegre, onde elementos fiéis cogitavam de organizar resistência armada. Desvanecida tal possibilidade, Goulart passou-se para Uruguai. Pela noite de 1.4, o presidente do Senado Auro de Moura Andrade, declarou vaga a Presidência, nela empossando Ranieri Mazzilli, presidente da Câmara dos Deputados. A 11.4, o Congresso elegeu presidente da República o gen. Humberto de Alencar Castelo Branco.” (NONATO, 1987, p. 194).

Em seguida ao golpe de 1964, o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco foi empossado como presidente do Brasil e, ao longo do seu governo (15 de abril de 1964 a 15 de março de 1967), a Constituição brasileira de 1946 sofreu profundas modificações através das emendas e Atos Institucionais. Diante disso, o presidente Castelo Branco, através do Decreto nº 58.198, de 15 de abril de 1966, considerando a necessidade de rever o texto constitucional, instituiu a Comissão Especial de Juristas, composta pelo Jurisconsulto Levi Carneiro, presidente da comissão, e pelos Ministros Orosimbo Nonato, Miguel Seabra Fagundes e Temístocles Brandão Cavalcanti, e que tinha a finalidade de reelaborar a carta constitucional.

Após algumas revisões, em 24 de janeiro de 1967, foi promulgada, invocando a proteção de Deus, a Constituição do Brasil. Alguns meses depois, com a missão de continuar a defesa pela oficialização das ideias e dos princípios da Revolução, incorporados na nova carta constitucional, o marechal Artur da Costa e Silva, em 15 de março de 1967, assumiu a presidência da República, iniciando o período mais duro do Regime Militar.

Foi no governo de Costa e Silva que o Ato Institucional nº 05, no dia 13 de dezembro de 1968, foi publicado, concedendo ao referido governista os poderes para fechar o Parlamento, cassar políticos, aposentar juízes e institucionalizar a repressão militar e policial.

Em maio de 1969, o marechal Costa e Silva, no intuito de promover uma reforma política, anunciou a convocação de outra Comissão de Juristas para elaborar uma emenda constitucional que, por causa de um problema de saúde do presidente, não pode ser publicada na data prevista. E, ainda devido a essa contingência, ocorreu a sucessão do Marechal por uma Junta Governativa Provisória, que, abandonando o anteprojeto elaborado pela Comissão de Jurista, outorgou, no dia 17 de outubro de 1969, a Emenda Constitucional nº 1.

Em seguida, a Junta Governativa, no dia 30 de outubro do mesmo ano, deu posse ao general Emílio Garrastazu Médici como presidente da República, ficando no governo até 15 de março de 1974. Sucederam-no, ainda no período da Ditadura Militar, o general Ernesto Beckmann Geisel (15 de março de 1974 a 15 de março de 1979) e o general João Baptista de Oliveira Figueiredo (15 de março de 1979 a 15 de março de 1985).

Retomando a Constituição de 1967, é importante destacar que continuou sendo vedada a relação de dependência e aliança entre as Igrejas, a União, os Estados e o Distrito Federal, ressalvada, de acordo com a alínea II, do artigo 9º, “a colaboração de interesse público, notadamente nos **setores educacional, assistencial e hospitalar**,” (BRASIL, 1967, grifo nosso).

Nota-se, a partir do referido artigo, a continuidade da garantia da aproximação entre o Estado e as Igrejas (o termo “Igreja” aparece no plural), contudo, agora, com algumas restrições, como apresentado nos destaques acima. Sobre essa nova relação entre os entes citados, Severino (1986) afirma, especificamente sobre a educação, um dos setores citados na alínea II, do artigo 9º, e que pode ser estendido aos outros, o seguinte:

[...] A Igreja católica podia manter sua rede de escolas, desde que não desafiasse a orientação ideológica do novo sistema de poder. A história recente vem mostrando que as instituições tradicionais de ensino, mantidas pela Igreja, ou se identificaram com as novas exigências, ou continuaram como instituições que se impõem pela boa qualidade de ensino, inspiradas na pedagogia renovada, atendendo à formação de quadros de elite sem questionar, diretamente, a nova sociedade ou, então, ousando assumir posicionamentos mais críticos, passaram a enfrentar dificuldades de toda espécie, quando não sofreram repressão. (SEVERINO, 1986, p. 91).

Outros aspectos, já assegurados anteriormente e que consideravam as solicitações dos líderes católicos, permaneceram presentes na Constituição brasileira. Eles são: a assistência espiritual às forças armadas e auxiliares e nos estabelecimentos de internação coletiva (art. 150, § 7º); a indissolubilidade do casamento (art. 150, § 1º); o reconhecimento do casamento religioso para efeitos civis (art. 150, § 2º); a presença do Ensino Religioso facultativo nas escolas oficiais de grau primário e médio, assim como consta no inciso IV, artigo 168: “IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.” (BRASIL, 1967).

No anteprojeto, apresentado pela Comissão de Juristas, foi incluída a possibilidade de remuneração dos professores de ER. Entretanto, como descrito acima, não houve qualquer referência ao ordenado dos docentes, e, também, não foi incorporada a determinação, prevista nas Constituições brasileiras anteriores, de que o ER deveria ser ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno.

É necessário ressaltar que, devido ao engajamento de parte da Igreja na luta pelo restabelecimento dos ideais democráticos, não restava, ao Regime Militar,

“outra alternativa senão buscar outras formas de legitimação. Aí se situa, [como determinado, posteriormente, na Lei nº 5692/1971] a reintrodução [obrigatória] da educação moral e cívica nas escolas.” (HORTA, 2001b, p. 235).

Ainda, em relação à educação, a Carta de 1967, diferentemente daquilo que foi relacionado no anteprojeto da Comissão de Juristas, não fez referência aos princípios consagrados anteriormente, como a gratuidade do ensino, a vinculação de recursos, ignorando a questão do financiamento da educação, e a sua organização em sistemas.

Como está exposto no inciso II, parágrafo 3º, do artigo 168, determinou-se que o Ensino Primário fosse gratuito e obrigatório. Quanto aos graus ulteriores, ou seja, os Ensinos Secundário e Superior, o inciso III, do mesmo parágrafo e artigo, substituiu a gratuidade pela concessão de bolsas aos estudantes sem recursos, requerendo, como contrapartida, o efetivo aproveitamento do aluno e, especificamente no caso do grau superior, o reembolso financeiro.

A vinculação de recursos para a educação, mesmo diante dos argumentos da Teoria do Capital Humano, da relação entre educação e desenvolvimento e da educação como investimento, não foi incorporada na versão final da Constituição de 1967 e, também, da Emenda Constitucional de 1969. Esse dispositivo só retornou ao texto legal através da Emenda Constitucional nº 24, de 01 de dezembro de 1983, que, ao decretar a substituição do artigo 176¹³, da Constituição Federal, estabeleceu o seguinte: "§ 4º Anualmente, a União aplicará nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino." (BRASIL, 1983).

O princípio da organização da educação brasileira em sistemas foi rompido, ao ser promulgado o artigo 169, da Constituição de 1967, que prevê:

Art. 169. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal. (BRASIL, 1967).

¹³ Aqui, o artigo 176 se refere à Constituição Federal editada pela Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969.

A prestação de assistência técnica, prevista no parágrafo 1º, do artigo citado acima, foi possibilitada por meio dos doze acordos firmados entre o Brasil e a Agency for International Development (AID), atendendo à necessidade de se implantar uma política educacional amarrada ao mercado de trabalho, que se configurou, por exemplo, na implementação da profissionalização compulsória, e de alinhar o sistema educacional brasileiro à crise econômica por qual o país passava, e que exigia o hasteamento de uma política de contenção.

Em 17 de dezembro de 1969, foi promulgada a Emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967, a qual, a respeito dos assuntos abordados acima, não trouxe alterações significativas. Em verdade, as referidas Constituição e Emenda demonstram, segundo Fávero (2001, p. 253), “o “vazio” das discussões sobre a educação”, bastando, enfim, “assegurar o mínimo”. De fato, o que ocorreu foi o abandono ou a substituição dos princípios e diretrizes, que eram defendidos pelos escolanovistas e norteadores da educação nacional, em prol do estabelecimento e consolidação do Projeto Nacional, defendido pelos militares. Ainda sobre isso, Fávero (2001, p. 253) afirma que “[...] a Constituição de 1967 e a Emenda de 1969 têm um papel legitimador dos atos institucionais e do próprio movimento que se autodefine como revolucionário.”.

Em 1968, seguindo a orientação dos Acordos MEC-USAID, reformularam-se a organização e o funcionamento do Ensino Superior e a sua articulação com a escola média, através da Lei nº 5.540, de 28 de novembro, do referido ano, e, praticamente, três anos depois, para fixar as Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo graus, foi sancionada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

É importante evidenciar que, nessa lei, sob forte influência da concepção produtivista de educação e da Teoria do Capital Humano, continuaram a ser seguidos as diretrizes dispostas na Lei nº 4.024/1961, a primeira LDBen, e, na verdade, as alterações ficaram restritas às bases organizacionais da educação, tendo em vista o seu ajustamento ao modelo econômico do capitalismo de mercado associado-dependente e, também, aos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade.

Designadamente, sobre a concepção tecnicista, pode-se verificar que a adoção da pedagogia, baseada na referida concepção, promoveu o alinhamento da escola ao setor produtivo, de forma que se esperou, a partir disso, o desenvolvimento de um processo de modernização dos Ensinos de 1º e de 2º graus.

As transformações propostas pela Lei nº 5.692/1971 revelam de forma clara a extensão da modernização desejada para o sistema educacional. De forma precisa e sintética, Romanelli (2006, p. 253) resume quais são os itens inovadores presentes nessa legislação educacional brasileira:

- 1- a extensão da obrigatoriedade escolar;
- 2- a eliminação de parte do esquema seletivo das escolas;
- 3- a eliminação do dualismo educacional (ensino secundário x ensino profissional) proveniente de um dualismo social mais profundo;
- 4- a previsão mais objetiva de meios de execução das reformas;
- 5- a profissionalização, em nível médio;
- 6- a cooperação das empresas, em nível médio;
- 7- a integração geral do sistema educacional desde o 1º grau ao superior.

Entretanto, algumas incoerências da reforma dos Ensinos de 1º e de 2º graus impediram o desenvolvimento do projeto de modernização. Uma delas foi incompatibilidade entre a necessidade de se conformar o modelo de escola ao modelo de expansão econômica e as soluções apresentadas, pelo governo, a essa necessidade.

Outras contradições se referem a: a relação entre a obrigatoriedade sobre a precipitação da iniciação ao trabalho; a antecipação da terminalidade, mediante a falta de clareza das determinações previstas no artigo 76; a aplicação da reforma na zona rural, como disposto no artigo 11, frente ao isolamento das famílias e da escola, na época; a enorme extensão do currículo do Ensino de 2º grau e o problema relacionado à sua adaptação às realidades locais; a previsão da profissionalização no Ensino de 2º grau, conjuntamente com a presença do ciclo básico da Universidade para a reorientação profissional, visto que o aluno já teria feito, anteriormente, a escolha da profissão; a inobjetividade do plano teórico diante da falta de infraestrutura escolar brasileira (ROMANELLI, 2006).

Após a definição da estrutura curricular dos Ensinos de 1º e de 2º graus, nos artigos 4º, 5º e 6º, da Lei nº 5.692/1971, cuja composição é de um núcleo comum e de uma parte diversificada, é fixada, no artigo 7º, a inclusão obrigatória das disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, e, no parágrafo único, do referido artigo, é assegurada a oferta do Ensino Religioso, de matrícula facultativa.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos

estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

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

Sobre o ER, evidencia-se a revogação do artigo 97, da Lei nº 4.024/1961, pelo artigo 7º, da Lei nº 5.692/1971, garantindo, além da presença no quadro de horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e de 2º graus, a possibilidade legal de remuneração dos professores de Ensino Religioso, cabendo a cada unidade da Federação legislar quanto a isso.

Para ajudar os estados no processo de regulamentação dos componentes curriculares, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer CFE nº 540, de 10 de fevereiro de 1977, o qual, a respeito do Ensino Religioso, orientou: 1- “[...] a educação religiosa explica o sentido da existência e congrega os homens levando-os a uma vida harmoniosa [...]”; “Não cabe aos Conselhos de Educação, nem às escolas, estabelecer os objetivos do Ensino Religioso nem seus conteúdos.”; a definição dos objetivos e do currículo de ER “é atribuição específica das diversas autoridades religiosas.” (BRASIL, 1977).

Ressalta-se, no referido Parecer, a utilização de dois termos, Educação Religiosa e Ensino Religioso, para nomear a disciplina ER e a delegação dada às Igrejas e às autoridades religiosas para planejar e supervisionar os currículos e as atividades da disciplina em questão.

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, atenta à importância de uma atuação na análise, no acompanhamento e na avaliação do ER, começou a organizar, desde o início da década de 1970, os Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENER), com o objetivo de promover a reflexão sobre o sentido do Ensino Religioso, em escolas confessionais e públicas, considerando a formação pluralista da sociedade brasileira. Os primeiros encontros foram: a) 1º ENER: ocorreu em 1974, na cidade do Rio de Janeiro, e propôs a discussão sobre o ER no contexto da LDBen; b) 2º ENER: ocorreu em 1976, na cidade do Rio de Janeiro, e propôs a discussão sobre a identidade do ER e a sua implementação no ambiente escolar; c) 3º ENER - ocorreu em 1981, na cidade do Rio de Janeiro, e tratou sobre a admissão e formação do docente de ER; d) 4º ENER - ocorreu em 1984, na cidade de Belo Horizonte, e propôs a discussão sobre a distinção e relação do ER com a catequese e a formação docente para a referida disciplina; e) 5º ENER - ocorreu em 1986, no

Distrito Federal, e propôs a discussão sobre o Ensino Religioso e a Assembleia Nacional Constituinte; f) 6º ENER - ocorreu em 1987, no Distrito Federal, e propôs a discussão sobre o espaço do Ensino Religioso na Constituição Federal, entre outros assuntos.

Nos meados da década de 80, é possível verificar que o país apresentou vários problemas e uma profunda recessão econômica, e, em 1984, com a reorganização e o fortalecimento de um movimento de resistência, composto pela sociedade civil e denominado Movimento das Diretas Já, deu-se fim ao Regime Militar e o processo de redemocratização do País se iniciou com a eleição indireta de Tancredo de Almeida Neves, que, devido ao seu grave problema de saúde e posterior falecimento, não foi empossado. Diante disso, José Sarney de Araújo Costa assumiu, no dia 15 de março de 1985, a Presidência da República, permanecendo no cargo até o dia 15 de março de 1990. Na Nova República, sucederam-no Fernando Affonso Collor de Mello (15 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992), Itamar Augusto Cautiero Franco (29 de dezembro de 1992 a 01 de janeiro de 1995), Fernando Henrique Cardoso (01 de janeiro de 1995 a 01 de janeiro de 2003), Luiz Inácio Lula da Silva (01 de janeiro de 2003 a 01 de janeiro de 2011), e, atualmente, Dilma Vana Rousseff (01 de janeiro de 2011).

Em 01 de fevereiro de 1987, a Assembleia Nacional Constituinte¹⁴, sob o amparo da Emenda Constitucional nº 26, de 27 de novembro de 1985, foi instalada, e, logo no seu início, foi travado um polêmico debate sobre o público-privado no ensino, ou seja, uma discussão polarizada, como já apresentada em momentos anteriores, pelos defensores da escola pública e por aqueles que defendiam a escola privada.

No final do trabalho da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, pertencente à Constituinte, ficou, mais uma vez, consagrada a política conciliatória desenvolvida pelos representantes políticos, pois foram incorporadas, no novo texto constitucional, as reivindicações dos dois polos de discussão, agora, não mais, identificados como Igreja e Reformadores, o que já tinha ocorrido anteriormente, e, sim, Particular e Privado, mas mantendo, em grande parte, as ideias, as doutrinas e as solicitações que atravessaram, desde o início da República Federativa, a discussão sobre educação.

¹⁴ Das 122 propostas de natureza popular, a emenda para o Ensino Religioso foi a segunda maior em relação à quantidade de assinaturas, com 78 mil (JUNQUEIRA, 2011b).

Sob a proteção de Deus, a Constituição da República Federativa do Brasil, no dia 05 de outubro de 1988, foi promulgada, e, no artigo 19, inciso I, ficou determinado que é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança,” (BRASIL, 1988), possibilitando, na forma da lei, a colaboração entre os referidos entes em prol do interesse público.

Norteadas pelos princípios de liberdade de consciência, de crença e de culto, a Constituição, no artigo 5º, inciso VI, estabelece que:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; (BRASIL, 1988).

Outros aspectos continuaram a ser garantidos na referida carta, atendendo, assim, às reivindicações dos grupos religiosos. Eles são: a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva (art. 5º, inciso VII); o reconhecimento do casamento religioso para efeitos civis (art. 226, § 2º); a presença do Ensino Religioso facultativo nas escolas públicas de Ensino Fundamental, assim como consta no parágrafo 1º, do artigo 210: “O ensino religioso, de matrícula facultativa¹⁵, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” (BRASIL, 1988).

¹⁵ Destaca-se que, ao ser discutida, na Assembleia Nacional Constituinte, a condição de ser uma disciplina de matrícula facultativa está ligada à ideia de um Ensino Religioso vinculado à religião. Isso pode ser constatado nos pronunciamentos do prof. Wellington Teixeira Gomes e o constituinte dep. Antônio de Jesus, ocorridos na 17ª Reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, os quais, assim, se exprimiram oralmente: 1- prof. Wellington Teixeira Gomes: “O ensino público, entendemos, deve ser laico, mas não antireligioso. A existência de ensino religioso na escola pública não se justifica. Qual religião deve ser ensinada? Ao se ministrar uma o ensino deixa de ser público e democrático.” (p. 226); 2- constituinte Antônio de Jesus o questionou: “O que me chamou muito a atenção [...] foi quando o professor Wellington, [...] falou sobre a proibição, do ensino religioso nas escolas. Eu perguntaria: onde fica a democracia? [...] Por que temer o ensino religioso, se a religião também faz parte da educação? Educar significa desenvolver, é um processo de desenvolvimento também de capacidade. Sejam físicas, sejam intelectuais, morais, sociais ou religiosas. Por que temer isso aí? Por que, agora, obstaculizarmos este aspecto? Sendo que ele seja a nível nacional deixa qualquer organização de ensino teológico, que esteja habilitado, sem focalizar, sem abordar como o aspecto facultativo disse o professor Carlos, que o ensino religioso seja para aqueles que o desejarem.” (p. 229); 3- com direito à resposta, prof. Wellington afirmou: O que colocamos, como posição da entidade, é que o ensino religioso, nem na escola pública pode ser uma imposição aos alunos daquela escola. Ele pode ser opcional. Inclusive, levantamos, na ocasião da colocação, qual

Sobre a educação, a Constituição de 1988 reestabeleceu alguns elementos integrantes do programa levantado pelos defensores da escola pública. Eles são: a gratuidade do ensino público em todos os níveis de ensino; a destinação orçamentária do setor público para a educação pública; a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades e o estabelecimento dos princípios da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Além do Ensino Religioso, outras garantias foram concedidas às instituições particulares de ensino: os mecanismos de transferência de recursos públicos para as escolas e universidades particulares; as referências apenas ao ensino público ao se tratar sobre o plano de carreira e a gestão democrática do ensino.

Evidencia-se a antiga e recorrente disputa entre os que se posicionaram a favor da escola particular ou da escola pública, assim como, a manutenção de privilégios assegurados a esses dois grupos, principalmente, no processo de elaboração da Carta Magna, através do desenvolvimento da política conciliatória entre eles.

Quanto a isso, Pinheiro (2001) afirma que:

O texto aprovado confirmou a solução de conciliação. Apesar da correlação de forças desfavorável ao setor público, este disputou palmo a palmo com o grupo privado cada dispositivo, mesmo tendo que ceder mais do que avançar. (p. 281).

[...] a nova Constituição [...] é uma “carta de mistura”, contém avanços e retrocessos. Retrata o lado retrógrado da sociedade e o lado mais moderno. Com todas as contradições é ainda a Constituição que mais consagra direitos e incorpora conquistas sociais [...]. (p. 283-284).

Por conter tendências conflitantes, a Constituição pode ser reforçada pelos governantes tanto pelo seu lado conservador quanto pelo lado progressista. Na parte da educação encontrou, como as Constituições passadas, uma solução conciliatória para o conflito entre o público e o privado. Com isso, não resolveu o conflito, mas incorporou-o. (p. 284).

Após a aprovação da Constituição de 1988 e diante dos esforços empenhados na elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Igreja Católica implementou diversas ações, no intuito de contribuir com

das religiões? Se o aluno é batista ele é obrigado a fazer o curso católico, por exemplo? Deve vir, não como imposição, mas sim opcional. Isso na escola pública, porque nós achamos que todos devem ter acesso a ela. E, ao mesmo tempo, na escola privada. Claro. Se é uma escola batista, por exemplo, ela tem todo o direito de ensinar a religião que professa. Achamos que há espaço no País para isso. Achamos que não deve haver nenhum tipo de discriminação a nível da escola. Nem por motivo econômico, nem social, nem ideológico, nem racial, nem religioso.” (p. 230) (ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE, 1987).

a reflexão sobre o Ensino Religioso nos currículos escolares, procurando uma melhor definição da identidade e do papel da referida disciplina, sobretudo, nos estabelecimentos públicos de ensino.

Nessa perspectiva, várias entidades católicas nacionais, estaduais e regionais se articularam em virtude da urgência da questão descrita acima. Continua-se, neste momento, a destacar os esforços feitos pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em especial, a organização dos Encontros Nacionais de Ensino Religioso, que, na época, ia para sua sétima edição, e dos Encontros Nacionais de Bispos Responsáveis pelo Ensino Religioso nos Regionais da CNBB, os quais, com a ajuda do Grupo de Reflexão sobre o Ensino Religioso (GRERE), aconteceram em 1988, o primeiro, e, o segundo encontro, em 2002.

Especificamente, sobre os ENERs, relaciona-se, abaixo, a pauta desses encontros: a) 7º ENER – ocorreu em 1988, na cidade de Belo Horizonte, e tratou sobre o Ensino Religioso e o processo de elaboração da nova LDBen e das legislações estaduais e municipais, que versam sobre o assunto; b) 8º ENER – ocorreu em 1990, na cidade de Petrópolis, e propôs a discussão sobre a metodologia do Ensino Religioso; c) 9º ENER – ocorreu em 1992, na cidade de São Paulo, e tratou sobre a interdisciplinaridade, a identidade, os conteúdos e a avaliação do Ensino Religioso; d) 10º ENER – ocorreu em 1994, na cidade de Fortaleza, e propôs o debate sobre o fenômeno religioso no contexto da pós-modernidade e diálogo inter-religioso; e) 11º ENER – ocorreu em 1996, no Distrito Federal, e tratou sobre os princípios e critérios norteadores da ação pedagógica do Ensino Religioso; f) 12º ENER – ocorreu em 1998, na cidade de Campinas, e propôs a discussão sobre a presença do Ensino Religioso no Projeto Político Pedagógico da escola.

Vale destacar que, em 14 de junho de 1993, foi sancionada a Lei nº 8.663, que, ao revogar Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, fixou a extinção das disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e de Estudos dos Problemas Brasileiros, nos currículos dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior.

No ano de 1995, foram retomadas as discussões sobre uma nova lei para orientar e normatizar a educação brasileira, resgatando, assim, o Projeto de Lei

elaborado pelo Senador Darcy Ribeiro (PL 67/1992¹⁶), que estava esquecido desde 18 de fevereiro de 1993, quando foi retirado da pauta da reunião do Senado, retornando à Comissão de Educação da casa, de onde só ressuscitou em abril de 1995, na Comissão de Constituição e Justiça do Senado, pelo próprio Darcy Ribeiro (SAVIANI, 2011a).

Nesse contexto, reascenderam, na luta pela garantia do Ensino Religioso na nova LDBen, movimentos já existentes, como o GRERE, e novas frentes também foram criadas, como, por exemplo, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), instalado no dia 26 de setembro de 1995, na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, com os seguintes objetivos em sua fase inicial: 1- garantir o Ensino Religioso na LDBen; 2- a produção e a publicação de Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina; 3- a formulação de uma proposta para a formação de professor para o ER, no nível da graduação.

É importante ressaltar que o FONAPER e outras organizações/movimento civis tiveram um papel efetivo na manutenção da presença do Ensino Religioso na nova LDBen, a qual foi aprovada no final do ano 1996.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, foi marcada pelo reestabelecimento de elementos já garantidos em legislações anteriores e, também, pela incorporação de novos dispositivos, no seu texto legal.

A seguir, destacam-se alguns elementos antigos e novos que compõem a Lei nº 9.394/1996: a definição das responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios quanto à educação; o fortalecimento da descentralização do ensino; o fortalecimento das fontes de financiamento da educação, a vinculação orçamentária e a fixação dos prazos de repasses de recursos para Estados e Municípios; a forma plural de acesso aos diversos níveis de ensino; a avaliação da qualidade do ensino pelo poder público; a reconfiguração da base curricular; a diplomação em cursos regulares via ensino a distância; as novas diretrizes para o credenciamento de universidade; a garantia do ensino livre à iniciativa privada; entre outros.

¹⁶ Segundo Figueiredo (1995, p. 127), “Tal projeto, que a princípio não inclui o Ensino Religioso, passa a admiti-lo após a reivindicação de setores da sociedade, nos termos do que consta no substitutivo “Cid Saboia”, figurando no artigo 28, o que naquele aparece no artigo 38 [...]”.

Especificamente, sobre o Ensino Religioso, a Lei de Diretrizes e Bases, após sofrer alteração em sua redação, por meio da Lei nº 9.475¹⁷, de 22 de julho de 1997, define, em seu artigo 33¹⁸, que:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 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. (BRASIL, 1996).

A partir do texto acima, faz-se necessário destacar a priorização do religioso, sem a demarcação de nenhuma tradição religiosa, e a garantia de que o Ensino Religioso não seja utilizado como instrumento de catequização e de formação do prosélito. Entretanto, a identidade do ER como uma disciplina escolar ainda permanece de forma dúbia, pois a definição dos conteúdos, da habilitação e da

¹⁷ A Lei nº 9.475/1997 foi sancionada após a luta de políticos e representantes religiosos, que se manifestaram contrários a dois aspectos apresentados na primeira redação do art. 33, da Lei nº 9.394/1996: 1- a inclusão da expressão “sem ônus para os cofres públicos”; b) a definição do Ensino Religioso em duas modalidades – confessional e interconfessional. Após a apresentação de vários Projetos de Lei, que trazia uma nova redação para o art. 33, o Deputado pe. Roque Zimmermann, como membro da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, encabeçou o processo de elaboração de uma proposta. “A proposta apresentada pelo Deputado foi na realidade uma colaboração do Fórum Nacional de Ensino Religioso, [...] o substitutivo, sem utilizar novas terminologias, respeitava o espírito de todas as discussões, ou seja, pluralismo religioso. [...] Entre as variáveis que facilitaram aprovação deste projeto foram, por exemplo, o apoio do Ministério de Educação, já que a proposta da LDB dificultava a operacionalização. [...] Finalmente, para o projeto ser aprovado, alguns elementos tiveram de ser retirados, entre estes a questão da matrícula. Foi proposto que esta assumisse um caráter de normalidade, desta forma omitindo a questão do facultativo, entretanto permaneceu como na Constituição. Outro ponto se encontra no parágrafo segundo: ao mencionar a sociedade civil, Conselho do Ensino Religioso (Coner), tentou-se, sobretudo, definir melhor as responsabilidades desta representação, mas o Governo Federal não apoiou o fato do Conselho ter maior responsabilidade. [...] Um dos argumentos principais utilizados para justificar o projeto foi a respeito da pluralidade, pois nenhuma tradição assumiria o monopólio, porque a linha é a de se trabalhar os fundamentos da religiosidade e os valores das religiões, e não este ou aquele grupo religioso.” (JUNQUEIRA, 2002, p. 66-68).

¹⁸ A primeira versão do artigo 33, da Lei nº 9.394/1996, era:

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

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

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

admissão dos professores continua sem uma direção clara e precisa, estabelecendo, apenas, que os aspectos citados devem ser fixados pelos sistemas de ensino e pelas diferentes denominações religiosas.

Ainda sobre o texto do artigo 33, da Lei nº 9.394/1996, Junqueira (2002, p. 115-116) diz que:

[...] na realidade a perspectiva interconfessional ou macroecumênica ou ainda inter-religiosa era, na realidade, o modelo formalmente em vigor, com mais ou menos abertura ao tratar dos temas na área religiosa. Alguns afirmam que o fato de explicitar o problema do proselitismo é um dado importante, desta forma a escola como um todo teria condições de rechaçar este posicionamento, entretanto a execução deste artigo é um desafio a ser conquistado, o mais freqüente é a não opção pelas aulas de Ensino Religioso.

Em suma, pode-se inferir, a partir da análise de Saviani (2011a) a respeito da LDBen de 1996 que, neste momento, apesar de se identificar a permanência de reivindicações dos grupos, que se dividem entre os defensores da escola pública e os da escola particular, no texto da Lei nº 9.394/1996, à custa da prática de uma atitude conciliatória entre esses dois grupos em constantes embates, o Estado não assume, apenas, o papel do conciliador entre eles, e, sim, daquele que está, estrategicamente, implementando a sua política por meio de garantir um texto legal inócuo e genérico, ou seja, uma “LDB minimalista”, e, também, por meio de reformas e alterações parciais, acreditando que, dessa forma, “seria mais fácil viabilizá-la politicamente, safando-se das pressões e quebrando as eventuais resistências.” (SAVIANI, 2011a, p. 226). Essa nova postura do Estado justifica, na opinião de Saviani (2011a, p. 227), a “opção por uma “LDB minimalista”, compatível com o “Estado mínimo”, ideia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante.”.

Na verdade, o embate, que ocorreu no processo de elaboração e aprovação da LDBen e, também, ao longo de sua implantação, é entre:

[...] os que identificam com a forma social atualmente existente [e que procuram] responder às questões postas pela implantação da nova legislação educacional na direção da consolidação do *status quo*, evitando mudanças ou incorporando aquelas inovações que concorrem para esse objeto. De outro lado, os que visam à transformação da ordem existente, [empenhando-se] no encaminhamento das questões educacionais em sintonia com as necessidades de transformação. (SAVIANI, 2011a, p. 272).

Adiante, o ER e os seus defensores começaram a enfrentar a luta pela construção dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Religioso, visto que, no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não foi feita nenhuma referência ao Ensino Religioso.

Em 1997, o FONAPER lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). Nesse documento, o FONAPER defende um ER focado em oferecer aos educandos o acesso ao conhecimento religioso, proporcionando a identificação dos elementos básicos que compõem esse fenômeno, a análise do papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das várias culturas e suas manifestações, a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das diferentes matrizes religiosas e os esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção das estruturas e formas institucionalizadas da religião.

A partir dessa nova visão do ER, os PCNER apresentam uma proposta de mudança do Ensino Religioso do campo religioso para o campo secular, propondo um ensino com caráter científico, epistemológico, destituído de proselitismo. Diante disso, essa proposta do FONAPER define a organização dos conteúdos em cinco eixos: Cultura e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos, Ethos.

É conferida ao Ensino Religioso a responsabilidade de garantir que todos os estudantes tenham a possibilidade de estabelecer o diálogo entre as teorias e conhecimentos que versam sobre o fenômeno religioso e, conseqüentemente, entre as diferentes tradições religiosas. E esse diálogo, que respeita a pluralidade cultural e religiosa, só será possível a partir do momento em que se reconhecer que em cada cultura e religião há algo que é relevante para as demais, por mais diferentes que sejam entre si.

Apesar da proposta se mostrar inovadora, principalmente, por apresentar a mudança do Ensino Religioso do campo religioso para o campo secular, o Ministério da Educação (MEC) não adotou os PCNER, elaborado e protocolizado pelo FONAPER.

A partir do dia 07 de abril de 1998, entrou em vigor a Resolução nº 02, da Câmara de Educação Básica (CEB), que reconheceu o legítimo papel do Ensino Religioso, cuja denominação adotada é Educação Religiosa, no currículo escolar, considerando-o, juntamente com os demais componentes curriculares, como área de conhecimento. Esse reconhecimento garante ao ER o *status* de disciplina escolar. Em 14 de dezembro de 2010, foi baixada a Resolução nº 07, a qual fixa as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e anos e revoga a Resolução nº 02/1998. Na nova norma, o ER continua sendo reconhecido como componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental e como área de conhecimento.

Quanto à formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CP nº 97, de 06 de abril de 1999, reforçando que à União não cabe, seguindo a orientação expressa no artigo 33, da Lei nº 9.394/1996, legislar sobre os conteúdos curriculares dos cursos de “formação religiosa” dos professores, ficando o assunto sob a competência dos Estados e dos Municípios. Abaixo, segue o voto dos relatores, afirmando que:

- [...] [à União] não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional;
- [...] os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o ensino religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida;
- Competindo aos Estados e municípios organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber:
 - diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental;
 - preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do ensino fundamental; diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento. (BRASIL, 1999).

No âmbito da União, as indefinições, quanto à formação do professor para o Ensino Religioso e à seleção dos conteúdos para serem ministrados nas aulas do referente componente curricular, como já definido na LDBen de 1996, acabam ocasionando fragilidades e hiatos que impedem o ER de se constituir em uma área de conhecimento, gerando, constantemente, o retorno de sua condição como uma disciplina marcada por disputas de cunho ideológico-político e a retomada da discussão sobre a presença do Ensino Religioso nos currículos das escolas brasileiras, sobretudo, das instituições públicas.

Segundo Cunha (2007), o ER, atualmente, tem sofrido com as disputas entre os católicos e evangélicos, as quais, por se tornarem um elemento presente no

interior das escolas, favorecem, assim, uma retomada, diferentemente de como foi adotada no início da República, da posição laica no Brasil, com o intuito de se estabelecer um Ensino Religioso que não fique à mercê dessas disputas e que se consolide como uma área de conhecimento e como uma disciplina escolar autônoma, livre da tendência de ser objeto de discussão de instâncias superiores, “organizadas em ordem a carregar a sua “bandeira”, por conta de entidades interessadas na regulamentação da matéria e sua implementação, como nos períodos anteriores.” (FIGUEIREDO, 1995, p. 139).

Diante disso, é possível constatar, a partir dessa trajetória histórica do Ensino Religioso, do início da República, no final do século XIX, até o início do século XXI, que os debates ideológicos, políticos e pedagógicos em torno da oferta da disciplina, em escolas públicas, assegurada em quase todas as legislações republicanas, reiteram a necessidade urgente de se buscar caminhos pelos quais o ER tenha a sua definição como área de conhecimento assegurada e reconhecida pela sociedade brasileira.

2.4 Considerações sobre o Ensino Religioso, no Brasil

Ao longo da história brasileira, especificamente, o período em que o País era colônia de Portugal, verifica-se que o Ensino Religioso, também, designado como Educação Religiosa, se configurou no ensino da religião católica, aos nativos e aos filhos dos portugueses, que vieram para o Brasil.

A efetivação do ER, como um instrumento eficaz no processo de cristianização realizado pelas ordens religiosas, só foi possível graças aos acordos celebrados entre a Igreja Católica, em especial, a Companhia de Jesus, e o Estado português, em decorrência do Regime de Padroado. De acordo com Figueiredo (1995, p. 22),

Na Colônia, o Ensino Religioso, compreendido e efetivado como ensino da religião, é questão de cumprimento dos acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice (Igreja Católica) e o monarca de Portugal, segundo os princípios e critérios do Regime de Padroado.

Os dogmas cristãos, a moral católica, a visão salvífica do cristianismo e a devoção aos santos foram, amplamente, difundidos, de forma que a imposição da

religião, trazida pelos colonizadores portugueses, se processou em meio ao entrelaçamento de culturas e de matrizes religiosas, pertencentes aos vários povos que já habitavam na colônia e, também, aos povos que migraram para o Brasil.

Mesmo na fase das reformas pombalinas, marcada pela expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil, não ocorreram mudanças no caráter imposto e disciplinador do Ensino Religioso, continuando a sua configuração de ensino de uma religião, no formato mais doméstico do que institucional.

O Ensino Religioso [...] continua como ensino da religião católica, passando pelo crivo da repressão, como um dos aspectos marcantes da Inquisição, a impedir o livre pensamento teológico e qualquer tentativa de um Ensino Religioso fora dos esquemas preestabelecidos. Na prática, o Ensino Religioso continua sob a forma de “catequese” dirigida aos índios e escravos, à classe subalterna. Os colonizadores portugueses normalmente se julgam já “evangelizados ou catequizados”. (FIGUEIREDO, 1995, p. 30).

Enfim, constata-se que o Ensino Religioso, no período colonial, se desenvolveu, também, sob a forma de catequese, dirigida aos índios, aos escravos e à classe subalterna, visando a sua submissão e a sua adesão à fé católica.

No Império, ao longo do Primeiro e do Segundo Reinado, os privilégios da Igreja Católica foram garantidos graças à manutenção do Regime do Padroado e à consolidação do sistema Regalista, de forma que, no campo educacional, o ideário humanista-católico se manteve como a sua concepção orientadora e definidora da estrutura curricular.

Especificamente, o Ensino Religioso, no período imperial, assumiu diferentes nomenclaturas, como: 1- Princípios da Moral Cristã e da Doutrina da Religião Católica, na Lei de 15 de outubro de 1827; 2- Instrução Moral e Religiosa, no Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854; 3- Instrução Moral e Instrução Religiosa, no Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.

Pode-se perceber que a referida disciplina continuou sendo compreendida e tratada como uma ferramenta de catequização, a serviço da expansão da fé católica, privilegiando, sobretudo, a tradição romana.

De acordo com Figueiredo (1995, p. 40-41), o Ensino Religioso foi “[...] vítima do Regalismo, [...] [efetivado] sob o protecionismo do Estado [...] [e] considerado um componente curricular [...] [que usava os] manuais de catecismo, nos padrões tridentinos, em se tratando da seleção de conteúdos em vista de uma fiel ortodoxia.”.

Ainda, sobre o ER, destaca-se o fato de facultar, ou mesmo, dispensar os alunos católicos da aula de Instrução Religiosa, como previsto no Decreto nº 7.031-A/1878, e, também, o tratamento diferenciado dado à citada disciplina, quando, no Decreto nº 7.247/1879, define que ela deveria ser ofertada em dias específicos da semana e em horários diferentes das outras matérias do 1º e 2º graus. Vê-se, então, uma tentativa, desde a Reforma Leôncio de Carvalho, de subalternizar o Ensino Religioso, designado, na época, como Instrução Religiosa, às outras disciplinas, permitindo a abertura de um precedente para o futuro discurso em defesa da retirada do ER, das escolas públicas, cuja força ganhou no início do regime republicano.

Ao longo de toda a República Federativa, pode-se constatar que, apesar da separação entre a Igreja e o Estado garantida no Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890, e na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada a 24 de fevereiro de 1891, a relação entre os referidos entes não foi marcada por uma ruptura geral com o que se mantinha no período do Império. A presença de expressões como “nossa confiança em Deus” (Constituição Republicana de 1934), “sob a proteção de Deus” (Constituição Republicana de 1946), “invocando a proteção de Deus” (Constituição Republicana de 1967) e, de novo, “sob a proteção de Deus” (Constituição Republicana de 1988) confirma, por exemplo, as tensões que permeiam a aproximação do Estado com a religião e, conseqüentemente, a relação entre educação, laicidade e Ensino Religioso.

Diante disso, Gondra e Schueler (2008, p. 59) afirmam que a articulação entre Estado e Igreja deve considerar:

[...] as iniciativas formais e não formais desenvolvidas por vários grupos religiosos no sentido de preservar suas crenças e poderes, o que vale não só para católicos e suas diferentes ordens, mas também para as religiões protestantes, espíritas, afro-brasileiras, indígenas, orientais e do mundo árabe.

No contexto político-econômico do Brasil, na década de 30, do século XX, a educação sofria as pressões e a necessidade de remodelação de um esquema de poder que as mudanças significativas, como a industrialização, a migração e a urbanização acelerada, traziam para a sociedade brasileira. A força moral do catolicismo e a modernização proposta pelos defensores da Escola Nova permitiam a adaptação da política educacional às mudanças identificadas acima e ao avanço

do capitalismo no Brasil, tão desejado pela classe dominante. Dessa forma, o Estado buscou a conciliação entre os católicos e os reformadores, atendendo às suas solicitações nos momentos de elaboração das cartas constitucionais e da legislação brasileiras.

Nessa época, o Ensino Religioso, mediante “o messianismo Católico da Nação Católica” (CURY, 1984), assumiu, subliminarmente, o mesmo compromisso da escola de socializar a cosmovisão católica e o seu moralismo religioso, de fundo intelectual tomista. Segundo Cury (1984, p. 180), o raciocínio, quanto ao nacionalismo, ao papel da escola e à catolicidade, é clara: “[...] se o Estado deve refletir a nação, se a nação é religiosa, e se a religião da nação é a católica, então a sociedade política que não refletir a sociedade “nacional”, será ilegal e injusta.”.

De igual maneira, “o messianismo científico do Estado-Nação” (CURY, 1984), cunhado pelos escolanovistas, ganhou destaque, em especial, na transplantação das técnicas educacionais mais modernas de acordo com a cosmovisão da ciência, considerada, enganosamente, como “supra-ideológica”.

Enfim, a política conciliatória praticada pelo Estado e as exigências dos tradicionais e os reformadores, as quais foram incorporadas nos dispositivos legais, na verdade, revelam que “os católicos e Pioneiros da Escola Nova não assentaram suas análises nas necessidades existentes, mas sim em modelos normativos”, que defendiam, apenas, “os interesses da classe dominante [...]. Um, no horizonte da ideologia liberal [...]; outro, objetivando a recuperação de uma cosmovisão ética, única capaz de manter os mesmos ideais debaixo da autoridade de Deus.” (CURY, 1984, p. 189).

No decorrer das outras décadas, a disciplina Ensino Religioso, juntamente com a matéria Educação Moral e Cívica, se configuraram, com maior destaque no Estado Novo e no Regime Militar, em áreas que tinham a finalidade de, via ação no campo educacional, instrumentalizar o campo político para propósitos hegemônicos.

Seguindo a constatação da vinculação entre o Ensino Religioso e a Educação Moral e Cívica, Cunha (2007, p. 12), após indicar a fusão tendencial entre as referidas disciplinas, esclarece que:

Quando as duas disciplinas integraram os currículos, simultaneamente, houve convergência objetiva entre os respectivos propósitos instrumentalizadores sobre o ensino público: mais abrangente no Estado Novo (1937/45) e menos em parte da ditadura militar (1964/85). Naquele período, os textos legais dispensaram a base religiosa para a moral. O

pensamento conservador relativo à família, por exemplo, era compartilhado; no mais, o fascismo era bastante. A doutrina integralista, amplamente difundida entre o professorado, constituía uma conveniente amálgama ideológica para uso imediato, apesar de seu insucesso político. Na ditadura militar dos anos 1960/80, a base religiosa católica da EMC foi explicitamente evocada, assim como a participação ativa do clero no ensino e na elaboração de material didático. A sintonia não foi, então, total devido a divergências sobre questões explicitamente políticas, quando se deu a gradativa reorientação da Igreja Católica no sentido da defesa dos direitos humanos. A disputa hegemônica tomou, então, outros caminhos.

A partir da Constituição Republicana de 1988 e da LDBen de 1996, a Educação Moral e Cívica é extinta, mas o Ensino Religioso, apesar da crítica dos grupos que defendem a laicidade, continua sendo garantido nos currículos do Ensino Fundamental nas escolas públicas, sob a condição de matrícula facultativa. E, quanto à definição dos conteúdos, da habilitação e da admissão dos professores, o artigo 33, da Lei nº 9.394/1996, a estabelece como de responsabilidade dos sistemas de ensino, os quais precisam assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e devem seguir a determinação de que o Ensino Religioso não pode servir para formar o prosélito. Destaca-se, ainda, que, em relação especificamente à definição dos conteúdos, os sistemas de ensino são obrigados a ouvirem as diferentes denominações religiosas, organizadas em entidade de representação civil.

Por meio da Resolução nº 02 de 1998, e depois pela Resolução nº 07 de 2010, o ER foi definido como uma área de conhecimento, garantindo-lhe, como ocorre com as demais áreas, o status de componente curricular. Entretanto, percebe-se que o Ensino Religioso continua recebendo um tratamento diferenciado, pois, distintamente daquilo que é estabelecido para as demais disciplinas escolares, o Ensino Religioso, além da frequência facultada para os alunos (art. 210, § 1º, da Constituição Federal; art. 33, da Lei nº 9.394/1996), não possui um documento nacional como referência para a elaboração do seu currículo nas escolas brasileiras (art. 33, § 1º, da Lei nº 9.394/1996), e não há uma política nacional de formação de professores para o Ensino Religioso (Parecer CNE/CP nº 97/1999).

Como consequência desse tratamento diferenciado, vê-se uma identidade disciplinar marcada por fragilidades e hiatos, que acabam multiplicando as incertezas a respeito dos seus aspectos epistemológicos, pedagógicos e curriculares, cujo resultado é o impedimento da constituição do Ensino Religioso em uma área de conhecimento consolidada e autônoma.

3 CIÊNCIA(S) DA RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: AS FRONTEIRAS EPISTEMOLÓGICAS DO ENSINO RELIGIOSO COMO ÁREA DE CONHECIMENTO

Alguns esforços em prol do Ensino Religioso, como, por exemplo, os de caráter legal, dentre os quais se destacam a nova redação do texto do artigo 33 da LDBen de 1996, dada pela Lei nº 9.475/1997, e a Resolução CNE/CEB nº 07 de 2010, já avançaram no que diz respeito à garantia de sua oferta nas escolas públicas de Ensino Fundamental, de respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, da não prática de quaisquer formas de proselitismo e do seu reconhecimento como área de conhecimento. Entretanto, permanecem dúvidas e indefinições acerca do Ensino Religioso, sobretudo, no que se refere aos fundamentos epistemológicos da referida disciplina.

Nesse sentido, é importante destacar um movimento corrente de professores-pesquisadores, os quais têm buscado a consolidação do Ensino Religioso como uma disciplina escolar autônoma e como uma área de conhecimento reconhecida, academicamente. Junqueira (2012, p. 182) destaca que “[...] a reflexão e o estudo sobre o objeto próprio do ensino religioso são atuais e significativos para a organização do currículo.”, e, nesse direcionamento, pesquisadores vêm buscando sistematizar o objeto de estudo da referida disciplina, contribuindo, a partir de suas proposições, com o processo de construção da identidade e da base epistemológica do Ensino Religioso.

Uma proposta que tem se sobressaído é a de adoção da(s) Ciência(s) da Religião como a fundamentação teórica e metodológica do ER, enquanto área de conhecimento que toma a religião como um objeto de estudo, configurando-se no melhor modelo para a garantia da autonomia epistemológica e pedagógica da disciplina escolar. Essa proposição é amplamente defendida por muitos autores, dentre os quais se destacam: Passos (2007), Cortella (2006), Soares (2010), Junqueira (2011a) e Caron (2011).

Ressalta-se que foi definido, como será apresentado posteriormente, aprofundar na discussão realizada pelo prof. Dr. João Décio Passos. Dessa forma, faz-se necessário, para uma melhor compreensão da proposição do referido pesquisador, destacar alguns elementos, referentes ao campo da(s) Ciência(s) da Religião, desvelando, assim, os seus aspectos científico, epistemológico e

disciplinar, de forma a possibilitar a identificação de suas contribuições para a definição da proposta curricular do Ensino Religioso.

3.1 A(s) Ciência(s) da Religião e os seus aspectos científico, epistemológico e disciplinar

Qual expressão é a mais correta: Ciência da Religião, Ciências da Religião, Ciência das Religiões ou Ciências das Religiões? (USARSKI, 2007).

Antes mesmo de se buscar uma resposta para essa indagação, uma questão é ainda mais intrigante: É possível imaginar a existência de uma área da ciência que estuda o fenômeno religioso em sua essência?

Para muitos, a ciência e a religião são tidas como grandes inimigas, as quais, a partir dos seus respectivos representantes, os cientistas e os religiosos, vivem em um completo combate para verificar com quem estão as verdades que devem sustentar todo o conhecimento sobre os fenômenos naturais e sociais.

Na Idade Média, o ponto de partida para o entendimento da realidade era os princípios gerais que, geralmente, a religião, através de seus pressupostos teológicos e filosóficos, instituía (RUSSELL, 2009).

Com o advento da ciência, houve o encorajamento para o abandono da busca pela verdade absoluta/eterna, cunhada pelas crenças religiosas, e, assim, adotou-se uma nova forma de se alcançar os conhecimentos, a qual é constituída das seguintes orientações e etapas:

- 1- Ao invés de se iniciar por preceitos determinados a priori, parte-se de fatos que foram descobertos pela observação ou experimento;
- 2- Após a análise dos fatos, elabora-se a regra geral, a qual é aceita, no primeiro momento, como uma hipótese ou uma teoria;
- 3- Os fatos tornam-se provas.

Com isso, algumas ideias medievais, como a posição fixa das estrelas em um cosmo estabelecido, começaram a ser questionadas, pois não conseguiam mais responder às dúvidas e aos anseios humanos.

Os argumentos religiosos precisaram se retrair perante as descobertas que físicos e biólogos começaram a apresentar para a sociedade, mas isso não significou que a religião tivesse perdido a sua força e poder de validação dos conhecimentos a serem divulgados para a comunidade em geral (RUSSELL, 2009).

Para constatar isso, é só resgatar o caso de Galileu Galilei (1564-1642). Ele conseguiu, a partir do seu domínio das técnicas de experimento e dos conhecimentos de mecânica e de elaboração de fórmulas de matemática, avançar com a Teoria Copernicana que já tinha negado as proposições de Ptolomeu quanto à imobilidade da Terra e à rotação dos demais elementos do Universo. O clero, incomodado com as suas descobertas e a sua influência sobre os dogmas da Igreja, convocou Galilei para se apresentar perante o Tribunal da Inquisição, em fevereiro de 1616, obrigando-o a assumir o compromisso de não mais validar e ensinar o ponto de vista de Copérnico.

Quanto à Idade Moderna, Barbour (2004) esclarece que, no avançar do século XVII, a religião se deparou com a revolução científica e os seus aparatos modernos e, de forma amigável, decidiram, dessa vez, manter uma aproximação e cumplicidade, pois, na época, até os próprios fundadores da ciência moderna, e que eram também religiosos convictos, declaravam o estudo da obra do Criador como o seu trabalho científico.

No século posterior, denominado Século das Luzes, grande parte dos cientistas, abandonando a ideia de um Deus pessoal e interventor na realidade humana e na natureza, ainda manteve a crença na criação divina do universo e de tudo o que nele existe.

No século XIX, a partir do marco da separação entre a religião e a ciência, a Teoria da Evolução (1859), sobreveio a hostilidade de alguns cientistas para com a religião, postulando a tese do Conflito entre os materialistas evolucionistas e os críticos teístas do darwinismo e, mais recentemente, do neodarwinismo.

Bertrand Russell (1872-1970), grande proponente da tese do conflito, afirma que entre as crenças religiosas e as teorias científicas se estabelece uma guerra profunda, principalmente, quando:

[...] a ciência coloca em dúvida alguns grandes dogmas cristãos ou alguma doutrina filosófica que os teólogos acreditam serem essenciais à ortodoxia. [...] as desavenças entre religião e ciência [...] vêm se tornando cada vez mais ligadas aos assuntos que são ou eram considerados uma parte vital do ensinamento cristão. (RUSSELL, 2009, p. 3).

Retomando o marco citado anteriormente, é necessário destacar que, embora o seu começo se desse na astronomia, a doutrina evolucionista ganhou mais notoriedade nos estudos da geologia e da biologia, contendendo com princípios

teológicos que versavam sobre a criação do mundo. Com a publicação do livro de Charles Darwin (1809-1882) em 1859, intitulado “A origem das espécies por meio de seleção natural”, a explicação efetiva da origem do mundo e dos seres vivos foi possível através da teoria, a qual afirma que:

[...] “a luta pela vida e a seleção natural são consideradas como os mecanismos essenciais da evolução dos seres vivos”, é a ideia de seleção natural que se encontra no cerne da questão da evolução: os organismos vivos formam populações denominadas espécies e apresentam “variações”; graças a essas variações, certos indivíduos são melhor “adaptados” a seu meio e engendram uma descendência mais numerosa. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.99).

No século XX, alguns temas, como a Astronomia e a criação do universo, a Teoria Quântica e o mundo determinado/indeterminado, a Neurociência/Genética e o organismo sociobiológico, entre outros, trouxeram novas formas de interação entre a ciência e a religião, oportunizando excitantes discussões entre teólogos, filósofos e cientistas, a partir de elementos e argumentos inéditos, referentes a tempo, causalidade e natureza da realidade.

No primeiro semestre de 2012, ou seja, no século XXI, veiculou-se, na Revista Época, a matéria sobre um cientista e físico inglês, Peter Higgs, que expôs, há aproximadamente 50 anos, a sua teoria sobre a existência de uma partícula formadora do Universo e de tudo que existe. Ela foi batizada de Bóson de Higgs, mas, também, recebeu o nome de Partícula Deus, pois, por guardar o segredo da existência da matéria, pode ajudar a humanidade a entender de onde veio e para onde vai (MOON; MANSUR, 2012).

De acordo com o físico americano Lawrence Krauss, esse avanço científico leva à constatação de que “Deus se tornou redundante”, pois a ciência, finalmente, chegou ao ponto de poder, sem a ajuda “divina”, explicar a criação do Universo.

Curiosamente, contempla-se, no mesmo instante da publicação de uma matéria prenunciativa do rompimento definitivo entre a ciência e a religião, um movimento de solidificação de uma disciplina científica, cujo o objeto de investigação é a religião.

Dreher (2008), acerca do estudo científico do fenômeno religioso, alega a existência de três grupos de discussão sobre o referido tema, dos quais se destacam dois: 1- o primeiro defende a independência da disciplina Ciência(s) da Religião que estuda, de maneira autônoma e interdisciplinar, o objeto

“religião/religiões”, valendo-se dos recursos metodológicos das várias outras ciências humanas; 2- o segundo grupo busca a instituição de um estatuto científico da Ciência da Religião, uma disciplina específica caracterizada pela utilização de um único método baseado na investigação histórico-filológica e na descrição tipológico-fenomenológica.

O mesmo autor ainda esclarece que há uma grande movimentação para o estabelecimento da Ciência da Religião, no entanto evidencia o acautelamento quanto à utilização da nomenclatura no singular, pois, no Brasil, ainda é desenvolvido o estudo da religião de forma pluridisciplinar e polimetodológica (DREHER, 2008).

Diferentemente do exposto acima, Ferreira e Senra (2012) asseveram que o campo de estudos sobre religião, no país, segue a tendência da perspectiva interdisciplinar das Ciências da Religião, diferentemente do caminho adotado na tradição europeia, a qual defende a constituição de uma Ciência da Religião.

Dessa forma, será utilizada a designação plural da disciplina, Ciência(s) da Religião, mantendo o “s”, desinência nominal de número, entre parênteses, devido ao fato de que parte dos autores utilizados, neste estudo, para elucidar sobre o campo de estudo sobre religião, defende uma futura constituição e solidificação da Ciência da Religião como uma disciplina específica, de forma que não se contraponha à constatação, apresentada por Ferreira e Senra (2012), quanto a não assimilação, na tradição brasileira, da proposta de constituição de uma nova ciência.

Com o objetivo de visualizar os dilemas enfrentados por esse campo de estudo, evidenciar-se-á, abaixo, alguns aspectos da(s) Ciência(s) da Religião que estão sendo discutidos durante o movimento de busca pela configuração e sistematização da área, de forma que se possa ter uma visão geral de todo esse processo de discussão epistemológica do referido campo.

3.1.1 Um Objeto para a(s) Ciência(s) da Religião

Para iniciar a discussão sobre a(s) Ciência(s) da Religião, é importante destacar que é necessário diferenciar o estudo científico da religião – disciplina que desenvolve a mais completa investigação possível do fenômeno religioso - e o estudo teológico – campo que parte do dado da fé, marcando o viés confessional da investigação, e se fundamenta na experiência da fé e na razão. Usarski (2007)

assevera a existência de uma incompatibilidade epistemológica entre as duas áreas em questão.

A distância entre os estudos da(s) Ciência(s) da Religião e da Teologia é demarcada pela aproximação da prática epistemológica e dos procedimentos elaborados pela atitude reflexiva do agente cognoscente e noético ao mundo religioso, garantindo a estruturação do estatuto científico da primeira disciplina citada anteriormente, assim como, a consolidação de sua autonomia.

No entanto, Velho (2008) afirma que, no meio acadêmico, ainda é forte, em alguns segmentos, a falta de reconhecimento da irredutibilidade da religião e da validade e importância do seu estudo.

Um dos fatos geradores dessa incredulidade é a inexistência de uma definição universal de religião, o que pode produzir mal-entendidos na elaboração e na leitura de trabalhos sobre o fenômeno religioso, levando, assim, cientistas a terem algumas restrições acerca do uso do termo religião e de sua definição em suas pesquisas.

Apesar de concordar com a condição acima citada, Greschat (2005) evidencia que a definição equívoca da palavra “religião” não inviabiliza a legitimidade da investigação do objeto religião, pois é um fenômeno apresentável ao observador leigo e ao cientista, independentemente dos diferentes matizes religiosos:

Felizmente, uma palavra, nome ou conceito não é idêntico ao objeto a ser nomeado ou definido. O fato de não possuímos uma definição universal de religião é um defeito, mas não uma catástrofe, uma vez que o objeto permanece e a qualidade de palavras inventadas ou a serem inventadas atinge o objeto apenas marginalmente. (GRESCHAT, 2005, p. 21).

O referido autor ainda esclarece algumas características do objeto religião, cuja marca principal de sua natureza, a pluralidade da manifestação religiosa, fica mais evidente. As características citadas por Greschat (2005) apresentam-se, a seguir, divididas em dois eixos: 1- o objeto religião para o observador leigo, aquele que se encontra com o referido objeto de forma ocasional; 2- o objeto religião para o cientista, especificamente, o que estuda o fenômeno.

Os atributos do primeiro eixo são:

- 1- o objeto tem diferentes efeitos no observador: se sente atraído pela religião ou a rejeita;

- 2- a reação dos observadores varia de acordo com o lugar e a época de vivência e, também, com o que crêem;
- 3- o observador deve evitar o objeto, caso a sua fé o impeça de enfrenta-lo.

A perspectiva dos cientistas da religião (eixo 2), em relação ao contato com o objeto religião, circunscreve-se nas seguintes características:

- 1- esses estudiosos buscam ver a religião estudada em sua totalidade;
- 2- a totalidade do objeto abrange quatro dimensões: comunidade, sistema de atos, conjunto de doutrinas, sedimentação das experiências;
- 3- por estar em estado vitalício, a totalidade passa por constantes transformações.

O objeto de estudo da Ciência da Religião, de acordo com Greschat (2005), difere do objeto das outras ciências, pois a religião apresenta, além das características visíveis que também estão presentes em outros fenômenos sociais, atributos invisíveis, os quais não podem ser desprezados pelos cientistas da religião na sua tarefa de avaliar se uma religião é ou não compreendida corretamente.

[...] a religião tem uma dimensão visível. [...] a religião tem também uma dimensão invisível quando se refere ao “transcendente”, ao “espiritual”, ao “divino” ou assemelhante. Cientistas de outras disciplinas ignoram essa dimensão sem que isso distorça seus resultados. Se cientistas da religião negassem o transcendente, não levariam os fiéis a sério e posicionar-se-iam arrogantemente contra eles. (GRESCHAT, 2005, p. 33).

A partir da proposição da afirmação da cientificidade da(s) Ciência(s) da Religião, Mendonça (2008) esclarece que esse campo de estudo, diferentemente das outras ciências humanas, possui como objeto de análise a religião. Além disso, é possível verificar que a sua autonomia é afirmada pelo desenvolvimento de métodos próprios para a exploração do seu objeto científico, tendo como componentes fundamentais desse processo, por exemplo, a identificação de elemento ou elementos da constituição da religião pesquisada e a caracterização da sua estrutura, assim como, dos seus símbolos e mitos.

[...] o estudo das religiões, em perspectiva científica, tem de ter como ponto de partida a identificação mais segura possível do que “esta religião é”, quer dizer, do elemento ou elementos sem os quais “esta” religião não existiria. A estrutura, assim como a atração simbólica de uma religião, repousam na maneira como ela reconta ou comemora o mito fundante. (MENDONÇA, 2008, p. 138).

Assim, diante da necessidade de validação do objeto da disciplina e do seu trabalho metodológico e empírico, há a necessidade da ampliação da discussão sobre a construção do estatuto epistemológico da(s) Ciência(s) da Religião.

3.1.2 Para Além do Objeto, a Busca por uma Epistemologia da(s) Ciência(s) da Religião

A relação da(s) Ciência(s) da Religião com os aparatos das outras ciências permitiu o seu avanço em relação à questão do seu método científico para o estudo do objeto religião.

Esse progresso só foi possível graças ao compromisso do estudo da religião com os requisitos acadêmicos para o desenvolvimento do discurso e da reflexão científicos e para a prática epistemológica, cuja legitimação da cientificidade dos estudos sobre o fenômeno religioso é possibilitada pelos requisitos citados.

Quanto à discussão epistemológica da(s) Ciência(s) da Religião, é preciso evidenciar algumas influências sob a consolidação de uma prática investigativa que carrega a essência de uma consciência epistemológica no processo de construção do conhecimento.

Uma das vertentes que influencia a discussão acima é a concepção “sensualista” da epistemologia, também conhecida como “teoria do conhecimento” ou “fenomenologia” do processo humano de cognição, e, vastamente, desenvolvida no período moderno. Nessa vertente, o processo de construção do conhecimento, adentrando o campo da experiência e do experimental, dá-se pela apreensão da realidade por meio dos órgãos dos sentidos. E, para reduzir a margem de erro, a concepção sensualista associou-se a procedimentos metodológicos advindos das seguintes operações racionalizadas: indução, generalização e matematização (PONDÉ, 2008).

Dentre outras influências para a construção de uma cultura epistemológica vigorosa, destacam-se duas teorias que também são designadas de Epistemologias do século XX, sendo uma delas a teoria de Thomas Khun e as suas bases contextuais referentes à fundamentação de uma suposta autonomia e neutralidade da epistemologia científica e, a outra, a teoria de Karl Popper, cuja postulação se baseia na busca de garantir a abertura de enunciados legítimos à crítica racional, sensível e humana.

Após a demarcação dessas influências sob a construção de uma “epistemologia geral”, Pondé (2008) propõe 3 hipóteses de trabalho, as quais permitem a busca pela construção de uma cultura científica no âmbito do estudo do fenômeno religioso e, também, pela consolidação de uma consciência epistemológica no campo da(s) Ciência(s) da Religião. As hipóteses são: 1- posição de Eliade; 2- ateísmo metodológico; 3- vertente radicalmente empiricista.

A primeira hipótese versa sobre a posição de Mircea Eliade em que o referido estudioso discute sobre a necessidade de autonomizar o estudo do fenômeno religioso ou experiência religiosa, buscando a sua independência em relação a uma errônea subordinação às grades conceituais das demais ciências, em especial, das áreas humanas. Dessa forma, há a possibilidade de se investir na construção de uma cultura epistemológica e, conseqüentemente, de um contrato epistemológico específico entre os pesquisadores da religião, nos quais a investigação científica assume as seguintes delimitações: 1- objeto: espírito, sagrado e as hierofanias; 2- procedimento metodológico: hermenêutica ou fenomenologia empírica; 3- problema: a experiência religiosa envolve a vivência do homem religioso que está aberto ao transcendente, a algo essencial, invisível e inatingível (*axis mundi*).

[...] na visão de Eliade fazer ciências da religião é investigar um conceito chamado “espírito”, que tem sua gênese central na obra de Hegel. [...] para ele [Eliade] ciências da religião não é “apenas” uma “ciência humana” mas uma ciência do espírito. [...] a visibilidade deste conceito será realizada por meio de um procedimento que Eliade denominará hermenêutica: partindo de uma fenomenologia empírica buscaremos adentrar a experiência existencial interna do homem religioso [...]. A discussão metodológica (epistemológica) se dará precisamente nas variadas tentativas de melhor acessar o núcleo espiritual deste drama ontológico: um ser ontologicamente contingente que pressente e sente psicofisiologicamente o poder e a existência do Absoluto. [...] Toda a problematização da religião em Eliade passa por esta idéia de que a experiência religiosa implica a vivência interior por parte do homem religioso e da mulher religiosa enquanto sendo seres abertos ao que lhes transcende [...] e que portanto seu *axis mundi* não está nele nem nela mesmos mas em algo que lhes escapa, portanto, lhes é de algum modo essencial, invisível e inatingível. (PONDÉ, 2008, p. 42-46).

O segundo argumento, baseado na proposta do ateísmo metodológico, estabelece uma controvérsia epistemológica ao se contrapor à posição de Mircea Eliade, defendendo, a partir da adoção de uma postura antirreligiosa, a exclusão apriorística da “substância” religiosa. Com o abandono de conceitos como “Sagrado”, “experiência religiosa”, “drama ontológico”, “tato religioso”, entre outros, essa vertente busca evitar o contágio do pesquisador com elementos religiosos

considerados danosos para a emancipação da razão e da cognição humanas. Pondé (2008) qualifica esse argumento como inconsistente, pois, ao assumir uma posição de militância antirreligiosa, não expressa em seu método uma neutralidade razoável.

[...] o familiar é supor que a experiência religiosa profunda de nada serve à discussão epistemológica – tem legitimidade apenas enquanto objeto das ciências da religião mas não enquanto princípio regulador no contrato epistemológico desta disciplina. [...] talvez, poder-se-ia levantar a hipótese de que a pura e simples recusa de tal hipótese se deve ao fato de que o “ateísmo metodológico” tem pavor de adentrar uma região da experiência interna humana que simplesmente desconhece, ainda que se diga especialista nela. [...] neste caso, faltaria épóque (o ato cético de suspensão de juízo) tanto à “pesquisadora eliadiana/ottoniana” como à “atéia metodológica” pois ambas, de modo simetricamente oposto, levariam em conta enunciados que sustentam juízos acerca de variáveis fora de controle, isto é, a afirmação da existência do “Sagrado” ou sua negação, que também é um ato dogmático, ainda que às avessas. (PONDÉ, 2008, p. 56-60).

A terceira hipótese, apresentada por Pondé (2008), é o empirismo radical. Nessa hipótese, uma categoria é organizada, cientificamente, a partir do material dado pela empiria, descartando todo o material não empírico por ser considerado um conteúdo sem controle metodológico e, portanto, não científico. E, para definição de uma nova categoria dentro do universo religioso, necessita-se da verificação de que se o novo evento empírico apresenta características próprias do conjunto de fenômenos histórico e cientificamente classificados como religiosos. Dessa forma, torna-se viável a construção de um conhecimento que seja controlável metodologicamente, evitando uma posição ateísta de negação da experiência religiosa e, também, o confronto com os metafísicos platonizantes. No entanto, essa vertente não oferece condições assertivas para o impedimento de desvios na análise caso o pesquisador seja afetado pela experiência religiosa.

A radicalidade do empirismo estaria no fato de que a própria categoria organizadora (começando pelo “nome” do fenômeno) do material é dada pelo próprio material empírico (a fonte histórica/empírica estabelecida), e o que não poder (*sic*) ser organizado a partir da empiria, deve cair sob a categoria eliminacionista de “variável sem controle metodológico” e portanto não científica. [...] Identificar um fenômeno religioso “novo” não implica visitarmos a definição pura (no mundo dos homens e das mulheres não há “pureza”) de religião mas vermos em que medida ele se enquadra nos eventos empíricos que fazem parte da “família” de fenômenos historicamente identificáveis como religiosos. [...] Um argumento como o de Otto afirma na realidade que uma pesquisadora que não tem experiência religiosa não terá categorias cognitivas para ver (corretamente) a empiria em questão. Acho que exatamente por sua radicalidade, a posição de Otto

é interessante: a experiência religiosa alteraria a cognição em si. [...] Como estabelecer a consistência empírica de tal transformação cognitiva? (PONDÉ, 2008, p. 62-64).

Apesar de expressar uma aspiração pela prática de uma disciplina epistemológica específica denominada como Ciência da Religião, Dreher (2008) evidencia, na academia brasileira, o processo de estabelecimento da(s) Ciência(s) da Religião como um campo disciplinar forte e responsável pelo o estudo científico da religião, a partir do diálogo interdisciplinar e da utilização dos variados métodos advindos da Filosofia, da Teologia, da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia e das outras áreas científicas.

No entanto, o referido autor esclarece que, no meio acadêmico, paira uma insegurança perante os estudos da(s) Ciência(s) da Religião. Isso se deve a problemas da irreducibilidade do objeto religião e do método – questionamentos sobre o procedimento metodológico circunscrevem-se na possível e duvidosa garantia de autonomia científica através da fenomenologia ou de outro método (DREHER, 2008).

Diante desse fato, pode-se verificar a constatação de um problema de natureza epistemológica da investigação do fenômeno religioso, pois, como é alertado por Pondé (2001), o discurso de cunho pragmatista que defende uma postura cética ao longo do processo de implementação da disciplina epistemológica rígida pode levar a uma “higienização” epistemológica revestida de um falso rigor metodológico.

Diante de tal impenetrabilidade, na realidade, a prática em CR deve ser antes de tudo inclusiva, no sentido de buscar recursos nos mais diversos campos da produção humana, e não permanecer refém de um repouso higiênico travestido de rigor. (PONDÉ, 2001, p.84).

Para concluir sobre o assunto da busca pela epistemologia da(s) Ciências da Religião, salientam-se duas asserções de Pondé (2001, 2008) por acreditar-se que as mesmas expressam as tendências atuais do contrato epistemológico da referida área: 1- na primeira asserção, o autor declara a sua preocupação com a atividade de investigação do fenômeno religioso e as distorções sofridas durante a sua prática, caso for distanciada do senso comum ou dos aspectos ontológicos do homem; 2- na segunda, Pondé evidencia sua preferência pela prática da dúvida epistemológica

para a construção do conhecimento, experimentando, assim, o sentimento da insegurança e da angústia cognitiva.

Minha conclusão deverá ser que o conhecimento distante do senso comum acerca da religião pode produzir um outro tipo de "distanciamento": uma crítica social e existencial – assim como epistemológica – com relação ao "sobrevalorizado" humanismo moderno, crítica esta que na realidade nos abre o campo de visão para uma concepção do humano como ontologicamente disfuncional e insuficiente. (PONDE, 2001, p. 80).

[...] na tentativa de apontar para o fato de que a dúvida é a maior de todas as companheiras de quem lida com o conhecimento: a epistemologia agônica é um modo sofisticado de contemplar a condição humana. [...] Quando no início deste texto fiz referência ao fato de que trabalhar com epistemologia é lidar com uma “falha”, era exatamente isto que tinha em mente: insuficiência, conflito, enfrentamento, continuidade interminável. (PONDE, 2008, p. 65).

3.1.3 A Constituição Interdisciplinar da(s) Ciência(s) da Religião

Na caminhada para a constituição de uma epistemologia da(s) Ciência(s) da Religião, ressalta-se a importância de se superar a simples observação do fenômeno religioso para o estudo interdisciplinar da religião, exigindo do estudioso, assim como afirma Dreher (2008, p.155), “uma formação multifacetada e que resiste a simplificações.”.

Mendonça (2008) destaca que o avanço do estudo do fenômeno religioso e, conseqüentemente, a sua afirmação no campo científico só serão possíveis quando a investigação se pautar numa perspectiva pluralista, no sentido de uma abordagem polimetodológica ou pluridisciplinar¹⁹.

Em defesa da futura consubstanciação da Ciência da Religião em uma disciplina autônoma, Usarski (2007, p.10) explicita a multidimensionalidade do estudo do fenômeno religioso como uma das marcas dessa área que está em construção a partir da troca contínua entre as “outras disciplinas cujo saber específico contribui direta ou indiretamente para um saber mais profundo e completo sobre a religião e suas manifestações múltiplas.”. As disciplinas, também designadas como subdisciplinas da Ciência da Religião, são a Antropologia da

¹⁹ De acordo com Ferreira e Senra (2012), ao utilizar o termo pluridisciplinar, o autor Antonio Gouvêa Mendonça se refere ao conceito de interdisciplinaridade, conforme postulado por Piaget.

Religião, a História da Religião, a Sociologia da Religião, a Psicologia da Religião, a Geografia da Religião e a Estética da Religião.

A Antropologia da Religião, através dos seus conceitos-chave como os símbolos, o mito, o ritual, o gênero, entre outros, investiga as expressões e as crenças das pessoas e, por conseguinte, as maneiras pelas quais aquelas compreendem a sociedade e o mundo. Por meio dos estudos de caso baseados na observação participante e em dados etnográficos, a Antropologia da Religião possibilita o entendimento sobre a constituição dos limites culturais, bem como do seu interior e para além deles, e a influência dos efeitos globalizantes sobre os aspectos religiosos dos diferentes povos (SCHMIDT, 2007).

A contribuição da História da Religião concretiza-se na investigação do “conjunto dos fatos religiosos em si mesmos ou comparados enquanto manifestações da cultura humana” (CROATTO, 2010, p. 18), valendo-se, metodologicamente, da abordagem descritiva, analítica ou comparativa. Os estudos dessa área iniciam-se a partir dos modelos tradicionais da investigação historiográfica, dando ênfase à história eclesiástica brasileira, e, mais tarde, incorporam, com o reconhecimento da riqueza religiosa no Brasil, a evolução histórica da religião no território brasileiro, estudando a destruição e a incorporação das características e elementos dos fenômenos religiosos de natureza indígena, africana e europeia (ALBUQUERQUE, 2007).

O campo de investigação da Sociologia da Religião parte da constatação de que a religião é produto da realidade social e, portanto, fruto da ação da coletividade. O fenômeno religioso, categorizado, sociologicamente, como um fato social, “[...] repercute na sociedade como tal, [aglutina] grupos, [forma] uma cosmovisão comunitária, [legítima ou crítica] a ordem social [...] e os seus bens da salvação podem ser manipulados por diferentes especialistas ou classes sociais.” (CROATTO, 2010, p. 19). A realização da pesquisa científica pelo sociólogo da religião permite relacionar a religião e os processos sociais e, assim, identificar e analisar as origens e os modos sociais de uso dos mitos, das doutrinas e dogmas religiosos. De acordo com Nunes (2007), os temas atuais dos estudos da Sociologia da Religião são a individualização do crer e a desinstitucionalização religiosa, os “fundamentalismos” religiosos e as posições políticas e ideológicas, a laicidade e a separação entre Igreja-Estado, os novos movimentos religiosos e as suas práticas, o campo religioso brasileiro e a secularização, a identidade e o sincretismo das

religiões afro-brasileiras, o protestantismo pentecostal e a modernização da sociedade brasileira, o neopentecostalismo no Brasil e as mudanças culturais, entre outros.

A Psicologia da Religião, baseada no pressuposto de que a psique humana ou o impulso psíquico elabora o sentimento religioso, é dividida em duas vertentes (CROATTO, 2010): 1- pesquisadores que, fundamentados na corrente freudiana, explicam a experiência religiosa como resultado de conflitos *ancestrais*; 2- investigadores que, seguindo a corrente junguiana, interpretam a religião como produto dos arquétipos do inconsciente. Conforme exposto por Valle (2007), alguns temas que podem ser estudados pelo referido campo são: a mídia, o marketing e as necessidades religiosas; a subjetividade como modo de ser religioso e as novas maneiras de adesão às instituições religiosas; os comportamentos típicos de líderes religiosos e seguidores mediante os discursos, as instituições, as doutrinas e os dogmas religiosos; as relações da religião e da religiosidade com os distúrbios mentais.

Outras duas subdisciplinas, consideradas complementares devido ao recente investimento delas no estudo da religião, são a Geografia da Religião, cujos temas atuais de investigação, partindo da ideia de que os fenômenos religiosos são influenciados pelo ambiente e também vice-versa, configuram-se no estudo das construções religiosas sobre os espaços supra sensíveis, e a Estética da Religião, cujo campo de pesquisa centra-se, principalmente, na temática sobre a beleza das e nas religiões do mundo.

Diante da contribuição das subdisciplinas para o estudo do fenômeno religioso, é válido evidenciar uma questão proposta por Mendonça, a qual faz o destaque para a possibilidade da construção de uma disciplina específica para a investigação da religião:

Não há portanto, material de sobra para uma disciplina que trate de modo particular desse grande fenômeno humano que chamamos de religião? Não poderíamos juntar tudo aquilo que as ciências constituídas já disseram sobre a religião e construir com esse material um saber próprio e com características de rigor? (MENDONÇA, 2008, p. 104).

Na busca de indicações propositivas para a produção de uma resposta à pergunta anterior, contempla-se, na atualidade, uma movimentação para a constituição e ampliação do campo de reflexão e de estudo sistemático da religião, e

isso é possível de ser verificado a partir da constatação do crescimento do interesse de pesquisadores das diversas áreas acadêmicas pelo estudo da religião e, também, o aumento do número de programas de pós-graduação em Ciência(s) da Religião, os quais apresentam, em grande maioria, as subdisciplinas citadas anteriormente em suas estruturas curriculares, e de cursos de graduação nessa área, atendendo à demanda de formação especializada para o Ensino Religioso, com base na proposta de fundamentá-lo, epistemologicamente, na(s) Ciência(s) da Religião, acreditando ser a maneira de consolidar o ER em uma disciplina escolar que possui a religião como um objeto de estudo e que contribua para um dos pressupostos da educação: formação cidadã dos estudantes.

3.2 Educação e Ensino Religioso: as contribuições para a cidadania

Ao longo da história da sociedade, percebe-se que a educação, no seu sentido bem amplo, sempre esteve presente em toda a espécie humana. Entre as várias definições do processo educativo, ele é tido, de uma forma generalizada, como um dos processos que assume a função socializadora, sendo considerado, assim, um fator decisivo na formação do homem.

Com o desenvolvimento acelerado e a complexização de todas as estruturas e relações constitutivas da humanidade, os processos de socialização sofreram e sofrem grandes alterações, centradas, na maioria das vezes, na diversificação de suas intencionalidades e na mudança de seus métodos. E a escola, como uma das instâncias criadas para o cumprimento desse processo, também, esteve e está sofrendo, constantemente, transformações.

São evidentes as mudanças que ocorreram em todos os processos e sujeitos que compõem o universo da educação escolarizada. O(a) professor(a), o(a) aluno(a) e os pais, de hoje, não são os mesmos de antigamente. A estrutura e a infraestrutura escolar não são as mesmas. As concepções e as ideologias sofreram mudanças. As teorias pedagógicas, os métodos didáticos, o currículo e as disciplinas, com o passar dos anos, também, sofreram transformações.

Sob a influência das mudanças ocorridas, vê-se uma humanidade mergulhada em um profundo vazio existencial e afetivo, resultado da debilidade presente nas relações sociais e nos valores humanos, e, como consequência, vê-se a instalação da miséria, da violência, da corrupção e do medo.

Já se sabe que esse profundo vazio existencial tem gerado uma grande crise na constituição da identidade, do caráter e da ética da geração atual, e essa situação se agrava ainda mais por conta do fato de que as novas gerações estão chegando em um mundo onde não há uma unanimidade sobre o que é verdade, valor e virtude, exigindo, assim, que as instituições de formação a longo prazo, a saber, a escola, a família e a religião, assumam a sua tarefa de transmitir os valores ético-morais e, também, a de construir novos valores, considerando o desafio atual de reestabelecer as relações humanas no sentido da valorização da diferença e da diversidade (FERREIRA; MARQUES, 2011).

Contudo, a educação, no imaginário social, foi vista, por muito tempo, como meio de formar cidadãos bons e de oportunizar a ascensão social e econômica, tão desejada por todos. Nessa mesma direção, o Estado e a sociedade civil, nutridos pelo desejo do desenvolvimento socioeconômico, exigiram, ao longo de muitas décadas, que a escola e demais organizações formadoras se preocupassem demasiadamente com a formação/produção de profissionais eficientes e atendentes às necessidades do mercado de trabalho.

No livro “O que é educação?”, de Carlos Rodrigues Brandão, são apresentados vários conceitos de educação, cada qual baseado em fundamentos filosóficos, sociológicos ou psicológicos:

1. “[...] a educação é um meio pelo qual o homem [...] desenvolve potencialidades biopsíquicas inatas, mas que não atingiram a sua perfeição [...]” (BRANDÃO, 1995, p. 61);
2. “A Educação é o processo externo de adaptação superior do ser humano, física e mentalmente desenvolvido, [...]” (HORSE *apud* BRANDÃO, 1995, p. 62);
3. “[...] é guiar o homem no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituíra como pessoa humana, [...]” (MARITAIN *apud* BRANDÃO, 1995, p. 65);
4. “[...] [é] uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais.” (BRANDÃO, 1995, p. 71).

Através desses conceitos, pode-se constatar que a educação é um processo social que busca, a partir do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, a manutenção de um sistema social, construído ao longo da história da humanidade, preparando o sujeito para a reprodução dos ideais hegemônicos.

A tarefa da educação, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 97), é garantir que as crianças e jovens “se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções.”, atendendo, sempre, às ideias de reprodução e de manutenção da ordem e progresso social.

Para além desse ideal reprodutivista, a educação, portanto, a escola, segundo Ferreira e Marques (2011, p. 155), precisa “[...] formar valores das gerações que chegam ao mundo [...]”, reestabelecendo a sua condição de depositária “[...] de valores significados com as marcas de sentido de cada tempo e lugar.”. A educação, não apenas como ferramenta para a garantia da reprodução, deve promover o desenvolvimento do processo de cuidado com as novas gerações, de forma a cumprir o seu papel como instauradora dos valores ético-morais.

No Parâmetro Curricular Nacional – Volume 8, é definido que a escola precisa se empenhar na formação ética das novas gerações, por meio da legitimação de valores e das regras morais necessários para a manutenção de uma sociedade democrática, transmitindo, assim, esses valores e regras, através dos professores, dos livros didáticos, da organização institucional, das formas de avaliação, dos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante.

Para tanto, o referido documento norteador estabelece os conteúdos de Ética, os quais devem ser trabalhados na perspectiva da transversalidade, considerando o fato de que as questões éticas se encontram em todas as disciplinas, a todo momento. Esses conteúdos são distribuídos em quatro blocos, também designados como ‘conjunto central’ de valores, e eles são: 1- Respeito mútuo: dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado em meio à diversidade; 2- Justiça: promover a equidade no tratamento legal, social e político; 3- Diálogo: garantir a expressão de diversas ideias, dando espaço ao consenso e ao dissenso, sob o princípio da capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender; 4- Solidariedade: doar-se a alguém, ajudando-a de forma desinteressada.

E, diante o desafio de promover a legitimação de valores ético-morais, uma das referências para a escola é o Ensino Religioso, a área de conhecimento que possibilita a criação de uma disposição, nos alunos e nas alunas, para o reconhecimento do ser integral, que está no mundo e que precisa construir-se através da formação ética e moral, ou seja, o ER é uma importante disciplina no processo de educação da cidadania.

Ao considerar “[...] o campo de atuação do professor de Ensino Religioso em torno da formação ética e moral do indivíduo.”, Ferreira (2002, p. 48) reafirma o compromisso da referida disciplina em promover a “[...] a busca da transcendência religiosa, trilhando o itinerário de formação da identidade e do agir humano iluminado pela ética.”.

Para cumprir esse papel na formação humana, o Ensino Religioso precisa abandonar o seu perfil proselitista, que impregnou a disciplina durante muito tempo, e assumir o perfil de uma modalidade de ensino, com caráter científico e não necessariamente ligado às instituições religiosas, contribuindo para a formação moral e ética dos estudantes da Educação Básica.

E isso só irá ocorrer se professor de ER adotar a postura de abertura para a diversidade cultural. Entretanto, o que se percebe, segundo Ferreira (2002, p. 51), “é um desconhecimento da pluralidade cultural, comprometendo a investigação do fenômeno religioso ou mesmo dos valores éticos e morais [...]”.

A experiência com o transcendente e a aprendizagem de valores devem ser conduzidos pelo professor de ER que esteja realmente disposto a dialogar com as diferentes culturas e manifestações religiosas.

Salienta-se que, diante deste contexto em que o Ensino Religioso é ressignificado, assumindo o seu papel de contribuir para a formação de um novo cidadão e não o de formar um fiel, a referida disciplina se depara, atualmente, não com um problema religioso, mas, sim, um problema pedagógico (JUNQUEIRA et al, 2006).

Dessa forma, a consolidação do Ensino Religioso como área de conhecimento, fixando, assim, o seu lugar epistêmico, depende, também, da atuação pedagógica do professor dessa disciplina. No entanto, existem problemas que dificultam esse processo e, assim como está assinalado no livro “Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo”, organizado por Luiza Sena (2006), eles se constituem em um grande impedimento para a consolidação do ER em uma área de conhecimento reconhecida acadêmica, pedagógica e socialmente. Alguns desses problemas são: 1- ausência de profissionais licenciados para ministrar a disciplina de Ensino Religioso; 2- falta de uma política específica relacionada à formação/profissionalização do docente de Ensino Religioso; 3- indefinição acerca dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos do Ensino Religioso.

3.3 A Definição da Base Epistemológica do Ensino Religioso: Análise de Três Propostas

A necessidade de se buscar a definição dos fundamentos epistemológicos e didáticos do Ensino Religioso tem levado um grupo de notórios professores-pesquisadores a se dedicarem ao processo de consolidação da referida disciplina escolar em um componente autônomo epistemológica e curricularmente.

Pretendendo o reconhecimento das contribuições recentes acerca da definição do objeto de estudo e do conhecimento científico para a referida área de conhecimento, foram identificadas e selecionadas algumas produções para, em seguida, serem analisadas, no intuito de observar as convergências dos estudos.

A partir do artigo “Objeto do ensino religioso: uma identidade”, do prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, no qual são relacionados os atuais e significativos estudos sobre o objeto próprio do ER, foram escolhidos para serem analisados os seguintes trabalhos: “Ensino Religioso: construção de uma proposta”, do prof. Dr. João Décio Passos; “Fontes antropológicas e sociológicas da Educação Religiosa no sistema escolar brasileiro, na perspectiva foucaultiana: a evolução de uma disciplina entre religião e área de conhecimento” (tradução nossa)²⁰, da prof.^a Dra. Anísia de Paulo Figueiredo; “Aportes epistemológicos para o Ensino Religioso na escola: um estudo analítico-propositivo”, do prof. Dr. Marlon Leandro Schock.

Esses estudos foram analisados a fim de se identificar as contribuições e as propostas recentes, no âmbito da construção da identidade do Ensino Religioso, e, portanto, da definição do objeto de estudo e do conhecimento científico para a referida área de conhecimento.

A primeira proposta é a do prof. Dr. João Décio Passos, exposta em seu livro, intitulado “Ensino Religioso: construção de uma proposta”.

O referido pesquisador, a partir do entendimento de epistemologia do ER como a sua fundamentação teórica e metodológica, enquanto área de conhecimento, que toma a religião como um objeto de estudo, propõe a(s) Ciência(s) da Religião como a base epistemológica do Ensino Religioso. Além disso, Passos (2007) sugere a transposição didática dos resultados das pesquisas desenvolvidas pela(s) Ciência(s) da Religião no Ensino Religioso, consolidando,

²⁰ Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento.

assim, o estudo científico das religiões como uma área de conhecimento, que desfruta de autonomia teórica e metodológica e que pode ser ensinada dentro dos sistemas de ensino laicos.

A segunda proposição é a da prof.^a Dra. Anísia de Paulo Figueiredo, exposta em sua tese, intitulada “Fontes antropológicas e sociológicas da Educação Religiosa no sistema escolar brasileiro, na perspectiva foucaultiana: a evolução de uma disciplina entre religião e área de conhecimento” (tradução nossa)²¹.

Em seu estudo, Figueiredo (2006) desenvolveu uma investigação sobre a evolução e o retrocesso do Ensino Religioso no Brasil, percorrendo todas as fases de sua implantação e regulamentação, no sistema de educação escolar. Essa pesquisa, cujo problema se caracteriza em um problema epistemológico, envolve questões de natureza antropológica, que se circunscrevem na ideia do ser humano como destinatário da educação oferecida pelas instituições oficiais, por dever do Estado e direito do cidadão, e de natureza sociológica, considerando os aspectos culturais, políticos e jurídicos.

Para elaborar o seu tratado filosófico-jurídico, a referida pesquisadora analisou os discursos que orientam a trajetória do Ensino Religioso, através de conceitos foucaultianos de origem, de continuidade e de descontinuidade, seguidos das categorias de poder e de saber, buscando compreender a procedência dos elementos que impedem a normalidade do ER e a sua adequação e ampliação como área de conhecimento, tendo como ponto de partida a compreensão articulada do princípio de liberdade religiosa e do princípio de laicidade de um Estado republicano.

A terceira proposta é a do prof. Dr. Marlon Leandro Schock, exposta em sua tese, intitulada “Aportes epistemológicos para o Ensino Religioso na escola: um estudo analítico-propositivo”.

Em seu estudo, Schock (2012) empreendeu esforços na busca pelo objeto próprio da disciplina escolar Ensino Religioso, através da sua análise epistemológica e da reflexão a respeito do sagrado, do mito e da transcendência. O referido pesquisador, com base na proposta pedagógica de Paulo Freire, analisou, especificamente, a transcendência em seus aspectos ontológicos e culturais e pôde, assim, “dividir o fruto da interlocução entre educação e transcendência, num esforço

²¹ Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento.

de educar o desejo e a vocação para o ser mais; educar para a utopia crítica e esperançosa; educar para o relacionamento e a afetividade.” (SCHOCK, 2012, p. 14).

3.3.1 A(s) Ciência(s) da Religião e o Ensino Religioso: a proposta de João Décio Passos

João Décio Passos é Mestre em Teologia, pelo Instituto São Paulo de Estudos Superiores, Mestre em Ciências da Religião e Doutor em Ciências Sociais, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). No ano de 2007, lançou, pela Editora Paulinas, o livro intitulado “Ensino Religioso: Construção de uma Proposta”, o qual pertence à Coleção Temas do Ensino Religioso. Essa coleção visa contribuir para a garantia do referido componente curricular na formação básica do cidadão, fomentando, assim, o debate acerca da proposta da(s) Ciência(s) da Religião como base epistemológica do ER.

Passos (2007) propõe a necessidade de se definir, como a base epistemológica do Ensino Religioso, enquanto área de conhecimento, a(s) Ciência(s) da Religião, assumindo, assim, a religião como um objeto de estudo. A proposta do autor se justifica, pois “[...] as Ciências da Religião, além de mais conatural ao *ethos* científico subjacente aos currículos escolares, poderá garantir maior isenção na análise e transmissão dos conteúdos de ER e uma interação entre as crenças professadas pelos alunos.” (PASSOS, 2007, p. 124).

Essa aproximação se consolidará no momento em que o ER conseguir realizar a transposição didática dos resultados das pesquisas da(s) Ciência(s) da Religião, ou seja, promover a passagem do saber científico, produzido pelas investigações das várias disciplinas, tendo como objeto, a religião, para o saber escolar.

Segundo Passos (2007, p. 43), ao se falar em epistemologia do ER, na verdade, o que se deseja é “[...] resgatar sua cidadania como disciplina cientificamente alicerçada que pode contribuir através da natureza totalizante de seu objeto e da dinâmica interdisciplinar das abordagens das Ciências da Religião.”.

Esse modelo, proposto para o componente curricular em questão, pressupõe que a(s) Ciência(s) da Religião deve(m) oferecer todas as referências teóricas e metodológicas para a execução de uma disciplina no âmbito dos currículos

escolares, garantindo, assim, o cumprimento das exigências do universo científico, as quais se impõem às demais disciplinas ofertadas nas escolas.

Contudo, Passos (2007) alerta para a necessidade da(s) Ciência(s) da Religião, como base teórica e metodológica para o ER, buscar o desenvolvimento de uma articulação integrada com a área da educação e os seus pressupostos. Isso se deve, porque o referido componente curricular:

[...] é uma questão de educação para a cidadania plena; sustenta-se sobre pressupostos educacionais e não sobre argumentações religiosas, ainda que a religiosidade possa ser um valor, aliás, um valor que deve ser educado para que possa contribuir com a vida pessoal e social. (PASSOS, 2007, p. 70).

Com efeito, destaca-se a necessidade do Ensino Religioso estar à serviço da educação do cidadão, afim de promover a formação do sujeito a partir do valor teórico, político, social e pedagógico do estudo da religião. Nessa perspectiva, espera-se que a referida disciplina escolar possa:

- a) ensinar religião “[...] para se ter maior consciência de seu significado na vida do indivíduo e, também, de sua função na sociedade (PASSOS, 2007, p. 78);
- b) “Discernir o dado religioso e assumir posturas cidadãs perante suas manifestações e relações com as diversas dimensões da vida humana” (PASSOS, 2007, p. 78);
- c) promover a “[...] religação dos saberes, [o] respeito às alteridades, [a] visão global da pessoa humana como o ser intimamente relacionado com os outros e com a natureza.” (PASSOS, 2007, p. 79);
- d) “[...] discernir o significado e o potencial ético das tradições religiosas na busca da vida planetária.” (PASSOS, 2007, p. 104);
- e) “[...] fornecer elementos que favoreçam o discernimento do fato religioso por parte dos estudantes.” (PASSOS, 2007, p. 105);
- f) fornecer “[...] aos estudantes elementos que, gradativamente, formam suas visões de mundo e seus modos de interpretar a realidade.” (PASSOS, 2007, p. 106);
- g) contribuir com a ligação dos conhecimentos, ou seja, promover, no exercício da pesquisa e do ensino, a interdisciplinaridade, e, enfim, cooperar “[...] com a crítica da fragmentação do conhecimento, com as consequências

desumanizadoras da ciência e com a finalidade ética de todos os conhecimentos na construção da sociedade” (PASSOS, 2007, p. 107);

h) “[...] estabelecer conteúdos que respondam [...] a conscientização da condição biológica, histórica, social e cultural do ser humano” (PASSOS, 2007, p. 108);

i) oportunizar “[...] o conhecimento do diferente, resgatando os valores e sugerindo o diálogo como pauta regular para a vida social.” (PASSOS, 2007, p. 109);

j) buscar “[...] os consensos éticos a partir das tradições religiosas, [refletindo sobre a] pergunta pelo certo e o errado, em última instância, pelo bem e pelo mal” (PASSOS, 2007, p. 109);

Para a concretização dos objetivos apresentados acima, é necessário que o Ensino Religioso trabalhe a partir de uma abordagem interdisciplinar, no âmbito dos estudos acerca da religião, buscando o desenvolvimento da área na direção da transdisciplinaridade (PASSOS, 2007).

Entretanto, percebe-se que a(s) Ciência(s) da Religião, no Brasil, tem buscado, ainda, se solidificar como um campo de investigação interdisciplinar. Ferreira e Senra (2012, p. 266) destacam que, atualmente, se vislumbra, nesse campo de pesquisa, uma tentativa de valorizar o desenvolvimento dos “[...] estudos em religião numa vaga noção de interdisciplinaridade.”, noção esta, que foi sendo aceita por acaso, sem se remontar de maneira aprofundada à questão interdisciplinar.

Dessa forma, percebe-se que a proposta de Passos (2007), a qual sugere a criação e a implantação de um modelo de ER fundamentado, epistemologicamente, na(s) Ciência(s) da Religião, se demonstra, ainda, em um momento de busca pela sua construção e sua afirmação, no âmbito da academia científica e das políticas públicas educacionais. Essa situação do Ensino Religioso vai ao encontro do estado do próprio campo de referência, a(s) Ciência(s) da Religião, que, também, está(am) em processo de consolidação como disciplina, no Brasil.

3.3.2 Fontes Antropológicas e Sociológicas do Ensino Religioso: a análise de Anísia de Paulo Figueiredo

Anísia de Paulo Figueiredo é Mestre em Ciências da Religião, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e Doutora em Filosofia, pela Universidade Complutense de Madrid, na Espanha. No ano de 2006, defendeu, sob a orientação do prof. Dr. Eloy Rodríguez Navarro, a sua tese de doutoramento, cujo título é “Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento”.

Figueiredo (2006) desenvolveu uma investigação sobre o Ensino Religioso no Brasil, destacando, inicialmente, a trajetória da referida disciplina escolar, desde o seu início, quando era compreendida como Ensino de Religião, até a sua definição, segundo a Resolução CNE/CEB nº 2/1998, como área de conhecimento, designada como Educação Religiosa.

Para analisar os discursos que orientam a trajetória do Ensino Religioso, a referida pesquisadora utilizou os conceitos foucaultianos de origem, de continuidade e de descontinuidade, seguidos das categorias de poder e de saber, buscando compreender os motivos que levam a situação do ER continuar inserta em seu processo de construção.

Sobre os conceitos e categorias utilizados, Figueiredo (2006, p. 72, tradução nossa)²², ao analisar a percurso do Ensino Religioso, ressalta que:

O contínuo e o descontínuo são dois aspectos do pensamento foucaultiano que se entrecruzam no esforço para manter, segundo o exercício do poder das partes interessadas, a implantação da dita disciplina, com esta ou aquela modalidade pedagógica, alimentada por substratos filosóficos.

A continuidade, de acordo com Figueiredo (2006), fica evidente ao se verificar a insistência no tratamento diferenciado dado ao Ensino Religioso, o qual é visto, ainda, como uma disciplina que se constitui em um elemento próprio da Igreja e, em quase todos os casos, marcado pela concepção católica. Já, a descontinuidade é constatada nos períodos da história da educação brasileira em que a Igreja Católica

²² El continuo y el discontinuo son dos aspectos del pensamiento foucaultiano que se entrecruzan en el esfuerzo por mantener, bajo el ejercicio de poder de las partes interesadas, la implantación de dicha disciplina, con esta o aquella modalidad pedagógica, alimentada por substratos filosóficos.

perdia, parcialmente, a sua força, cedendo espaço às outras denominações religiosas para, assim, participarem da definição dos componentes do ER.

As categorias foucaultianas de poder e de saber possibilitaram, à autora da tese analisada, constatar que o Ensino Religioso continua, atualmente, servindo aos interesses dos vários setores societários que procuram influenciar, segundo os seus ideais e valores, a construção do ER, caracterizando, dessa forma, um problema de natureza filosófica e de cunho ideológico-político, que se manifesta, por exemplo, quando se mantêm, na Lei Maior, o princípio da facultabilidade. Na verdade, a disciplina em questão tem sido, ao longo dos tempos históricos, um elemento cultural a serviço da concreção política das classes dominantes.

[...] o ER utilizado como instrumento ideológico do poder monárquico, segundo a tutela do regime de padroado, está legalizado hoje como disciplina *sui generis* segundo a tutela de outros setores de interesse, que passam a exercer sobre este o controle habitual, antes e durante as fases de sua implantação no sistema escolar. Ainda que incluída na legislação como disciplina do currículo, segue sendo inexistente, quando a própria Lei Maior a mantém como facultativa, porque ao aluno está concedido o direito a optar, no ato de sua matrícula, por frequentar ou não as aulas de ER. Isto é uma prova de que este ensino está vinculado ainda à religião [...]. (FIGUEIREDO, 2006, p. 177-178, tradução nossa)²³.

Evidencia-se, assim, o equívoco ao se estabelecer, mesmo tendo sido ampliado para uma área de conhecimento, o ER como disciplina optativa, pois os demais componentes curriculares, ou seja, as Línguas Portuguesa e Estrangeira, a Matemática, as Ciências, a Geografia, a História, a Educação Artística e a Educação Física, não têm a frequência facultada para os alunos.

Diante disso, o Ensino Religioso, ainda, carece do estabelecimento de elementos mais claros, de forma a orientar a sua compreensão e a sua configuração em uma disciplina autônoma e científica. Para isso, é necessário partir, segundo Figueiredo (2006), da concepção de que o ER, como área de conhecimento, contribui com o processo de aquisição das capacidades dos sujeitos reconhecerem

²³ [...] la ER utilizada como instrumento ideológico del poder monárquico, bajo la tutela del régimen de patronato, está legalizada hoy como disciplina *sui generis* bajo la tutela de otros sectores de interés, que pasan a ejercer sobre ésta el habitual control, antes y durante las fases de su implantación en el sistema de escolar. Aunque incluida en la legislación como disciplina del currículo, sigue siendo inexistente, cuando la propia Ley Mayor la mantiene como facultativa, porque al alumno le está concedido el derecho a optar, en el acto de la matrícula, por frecuentar o no las clases de ER. Esto es una prueba de que esta enseñanza está vinculada aún a la “religión” [...].

e compreenderem o fenômeno religioso, mesmo eles estando dentro ou fora da religião. “Assim pois, os aspectos antropológicos e sociológicos constituem fontes indispensáveis para a configuração do ER em sua condição de disciplina e área de conhecimento. E a fenomenologia é parte dessas fontes [...]” (FIGUEIREDO, 2006, p. 597, tradução nossa)²⁴.

Por meio da afirmação anterior, a prof.^a Anísia apresenta o momento atual, em que se fazem necessárias a definição e a fixação de um novo paradigma para o Ensino Religioso, de forma a estabelecer, claramente, os seus fundamentos epistemológicos, orientando, assim, a compreensão da essência da referida matéria, de forma mais homogênea e consensuada.

Figueiredo (2006), ainda, afirma que o ER precisa buscar a aproximação e o desenvolvimento de um diálogo aberto e contínuo com os demais componentes curriculares, baseando-se em uma linguagem própria, na utilização de metodologias próprias e no trabalho com conteúdos afins.

O diálogo com as outras áreas de conhecimento só será possível se, no campo do Ensino Religioso, se envidar na promoção do consenso e do respeito entre as mais diversas concepções religiosas e filosóficas, superando a contradição presente na forma de lidar, pedagogicamente, com a disciplina, que “[...] continua recebendo, em alguns casos, o tratamento mais adequado ao sistema religioso hoje, mas segundo a ótica das Ciências da Religião ou, em determinados casos, da Teologia.” (FIGUEIREDO, 2006, p. 631, tradução nossa)²⁵.

O novo paradigma para o ER, enfim, deve adotar a modalidade interdisciplinar e transdisciplinar, pois, assim, se vislumbrará a dinamização da organização curricular, a qual deve ser realizada a partir de uma ótica sistêmica, e, também, a configuração do Ensino Religioso como uma referência para a educação, em seu sentido amplo, ao se vincular às diversas áreas do saber.

De acordo com Figueiredo (2006, p. 632, tradução nossa)²⁶, o Ensino Religioso, precisa reconhecer, na construção de sua identidade epistêmica, os diversos aspectos do saber, e, por conseguinte, será reconhecido por eles, “[...] de

²⁴ Así pues, los aspectos antropológicos y sociológicos constituyen fuentes indispensables para la configuración de la ER en su condición de disciplina y área de conocimiento. Y la fenomenología es parte de esas fuentes;[...].

²⁵ [...] continúa recibiendo, en algunos casos, el tratamiento más adecuado al sistema religioso hoy, pero bajo la óptica de las Ciencias de la Religión o, en determinados casos, de la Teología.

²⁶ [...] de forma interactiva sirviéndose de la intuición de sus agentes pedagógicos, de la cosmovisión de los sectores involucrados en el proceso educativo y también del carácter interdisciplinar, e incluso transdisciplinar, de los diversos saberes.

forma interativa servindo-se da intuição de seus agentes pedagógicos [ou seja, os professores e os alunos], da cosmovisão dos setores envolvidos no processo educativo e também do caráter interdisciplinar, e inclusive transdisciplinar, dos diversos saberes.”.

Tendo em vista a base epistemológica do Ensino Religioso, a partir do novo paradigma, proposto por Figueiredo (2006), ressalta-se que a construção de uma proposta curricular para o ER deve abarcar o grupo de disciplinas ou áreas, sem que se restrinja à(s) Ciência(s) da Religião, à Teologia e à Filosofia, contemplando, assim, uma diversificação maior, a qual propiciará a construção de uma epistemologia baseada nos seguintes níveis de intersecção entre as disciplinas: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

3.3.3 Ensino Religioso e a Educação para a Transcendência: a proposta de Marlon Leandro Schock

Marlon Leandro Schock é Mestre e Doutor em Teologia, pela Escola Superior de Teologia (EST). Em 2012, defendeu, sob a orientação do prof. Dr. Remí Klein, a sua tese de doutoramento, cujo título é “Aportes Epistemológicos para o Ensino Religioso na Escola: um Estudo Analítico-Propositivo”.

Para o desenvolvimento de seu estudo, Schock (2012) partiu de uma questão central, a qual trata sobre a definição do objeto próprio do Ensino Religioso, no âmbito escolar. Na tentativa de se buscar uma resposta, o pesquisador empreendeu uma investigação dividida em duas seções: na primeira, realiza, considerando, de início, a sua identidade religiosa, uma análise epistemológica do Ensino Religioso, a partir do estudo de quatro fontes (questionário aplicado a docentes e pesquisadores do ER, que estavam no X Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso – SEFOPER, que ocorreu no ano de 2008, e no VI Simpósio de Ensino Religioso da EST, realizado em 2009; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, propostos pelo FONAPER; Caderno Pedagógico do Ensino Religioso do Estado do Paraná; textos publicados nos sites do FONAPER e do Grupo de Pesquisa Educação e Religião – GPER); na segunda seção, apresenta algumas proposições epistemológicas para o Ensino Religioso escolar, conceituando o fenômeno religioso, o sagrado, o mito e a transcendência.

Evidencia-se a consistente contribuição do prof. Marlon Schock, na primeira seção, entretanto, para o presente estudo, se contemplará a segunda, no intuito de verificar quais são as contribuições do referido pesquisador para a definição da base epistemológica do Ensino Religioso, a qual perpassa, inicialmente, pela identificação do objeto próprio do referido componente escolar, estabelecendo, *a posteriori*, os elementos e as marcas da identidade do conhecimento científico para o ER, como uma área do saber.

Schock (2012) indica que o objeto próprio do ER vincula-se, de modo estreito, ao sentido para a vida, adotado de forma pessoal e subjetiva. Seguindo isso, o pesquisador, ainda, estabelece, a partir da realidade da morte, a qual influencia a orientação da vida, ou seja, o sentido para a vida, um sistema regulamentador do foco desejado para o objeto do ER, que é: “[...] a morte >> a busca do sentido para a vida >> as quatro respostas para o pós-morte [ressurreição; reencarnação; ancestralidade; nada] >> a tríade: o fenômeno religioso – o sagrado – a transcendência.” (SCHOCK, 2012, p. 143).

Especificamente, ao se estabelecer a perspectiva de vida pós-morte, o que varia, como já dito anteriormente, de pessoa para a pessoa, são definidas as concepções acerca das categorias de fenômeno religioso, de sagrado e seus complementares: mito e rito, e de transcendência. Diante disso, acreditando ser importante a conceituação dessas categorias para a melhor identificação e compreensão do objeto de estudo/pesquisa para o Ensino Religioso, Schock (2012) apresentou os seguintes conceitos:

- a) fenômeno religioso: “[...] aquilo que pode ser observável da expressão religiosa” (p. 294);
- b) sagrado: “[...] o sagrado como Numinoso é de categoria auto-existente, inapreensível fora da Revelação [...], é uma realidade já posta, dada; o Sagrado de Atribuição [...] carece de significação, de valoração e da impressão de um caráter extra-ordinário.” (p. 295);
- c) mito: “O mito tem o poder de, negativa ou positivamente, construir uma realidade sociocultural.” (p. 295);
- d) rito: “[...] nada mais é do que o mito em ação.” (p. 295);
- e) transcendência: é uma “[...] dimensão humana de caráter *ontológico*” (p. 296). Transcender “[...] é a capacidade de ultrapassar, de ir além do ordinário,

para além das fronteiras do conhecimento e ascender a uma instância superior; [...] é o poder de acrescentar algo ao real, de criar utopias” (p. 207).

A dimensão gnosiológica/cultural da transcendência, marcada pelos aspectos da cultura, ou seja, do humano, contempla aquilo que pode ser ensinado e aprendido. Isso é viabilizado através dos meios de transcendência, que são as vias pelas quais “[...] superamos, ultrapassamos estas realidades ou circunstâncias, os quais nos dotam de uma condição superior à realidade que nos circunda” (SCHOCK, 2012, p. 222).

Os meios de transcendência são: 1- o desejo: é uma potencialidade que leva o ser humano a buscar o que não é e o que não tem; 2- a consciência: permite que o ser humano “[...] siga o seu caminho de descoberta e de constante libertação de tudo o que pretende mantê-lo sendo ou torná-lo menos que sua vocação ontológica determina: ser consciente e livre.” (SCHOCK, 2012, p. 283); 3- a memória: é a capacidade do ser humano voltar ao passado; 4- a imaginação: é a capacidade de, por meio do desejo e da memória, e tendo como referencial o presente, caminhar em direção a uma realidade virtual ou um futuro utópico, demarcando, assim, o ser humano como um ser utópico de capacidade imaginativo-reflexivo-criativa.

Ao se diferenciar os tipos de meio de transcendência, foi viabilizada a identificação de alguns elementos da dimensão do transcendente que, devido à possibilidade de serem cognitivamente apreensíveis, podem ser ensinados, como as respostas para o sentido da vida, a disposição para o questionamento/problematização da realidade, entre outros, e, também, permitiu a realização da relação da transcendência com a educação, através de Paulo Reglus Neves Freire, dos seus escritos e, principalmente, de sua relação com a transcendência.

Em um vídeo, intitulado “Educação e Transformação”, está registrada a última entrevista concedida por Paulo Freire, antes de seu falecimento. Por meio de alguns excertos de fala do referido educador e professor, os quais estão expostos abaixo, é possível constatar a postura de abertura à transcendentalidade, adotada por Freire:

Quando jovem, eu fui aos mangues de Recife, aos córregos de Recife, aos morros de Recife, às zonas rurais de Pernambuco, trabalhar com os camponeses, com as camponesas, com os favelados. Eu confesso que fui até lá, movido por uma certa lealdade ao Cristo, com quem eu mais ou menos sou camarada.

Quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo.

Então, as leituras que fiz de Marx, de alongamentos de Marx, não me sugeriram, jamais, que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas.

Eu fiquei com Marx na mundanidade, à procura de Cristo na transcendentalidade. (BELÉM, 2009).

Além de sua abertura ao transcendente, Paulo Freire foi escolhido pelo autor da tese, aqui analisada, devido, também, ao seu papel de destaque no que se refere à sua aposta na educação como um meio para gerar transformação e/ou recriação do mundo.

A partir da relação com as proposições de Freire, Schock (2012) equipara os meios de transcendência, descritos anteriormente, às seguintes categorias freireanas: o meio 'desejo' à categoria 'vocação para o ser mais'; o meio 'consciência' à categoria 'conscientização'; o meio 'memória' à categoria 'relacionamento e afetividade'; o meio 'imaginação' à categoria 'utopia crítica e esperançosa'.

Adiante, afirma-se, então, que, no intuito de se tornar viável o ensino de alguns elementos da dimensão do transcendente, e, por conseguinte, dos meios de transcendência ou das categorias freireanas, se deve promover a educação para a transcendência, o que pode ser exequível:

[...] a partir do viés antropológico, da ação do ser humano sobre si e sobre seu meio. Assim, estaríamos trabalhando com dimensões/aspectos/categorias que são plenos em transcendência, mas que também podem ser conceitual e racionalmente apreendidos. (SCHOCK, 2012, p. 266).

O ato de educar para a transcendência, ou seja, a disposição para o cultivo de um espaço e de um tempo, na educação, e, sobretudo, na educação escolarizada que ocorre nas instituições oficiais (particulares e públicas), para a contemplação, a interiorização e a integração da transcendentalidade, só é possível, de acordo com Freire, porque a ação educativa ocorre devido à constatação de que o ser humano é um ser inacabado, revestido de uma sensação de incompletude, que o impulsiona a desejar e a procurar, com todas as suas forças e potencialidades, sempre mais e além, e, portanto, a transcender. Nesse sentido, esclarece-se que o núcleo fundamental do processo de educação é a incompletude

humana, que é atravessada pelo desejo (meio de transcendência) e pela vocação para o ser mais (categoria freireana).

A educação, cujos elementos são fundados na mescla interagente e indissociável dos meios de transcendência (desejo; consciência; memória; imaginação) e das categorias freireanas (vocação para o ser mais; conscientização; relacionamento e afetividade; utopia crítica e esperançosa), deve, assim, cumprir uma das principais funções, que é “[...] criar condições de promover a conscientização para transcender a realidade posta, quando esta estiver a serviço da desumanização.” (SCHOCK, 2012, p. 270).

Finalizando o seu trabalho acadêmico, Schock (2012) assevera que, em relação ao objeto próprio do ER escolar, as reflexões sempre se depararão com os diferentes aspectos que convergem, todos, para os debates acerca dos aportes epistemológicos para o referido componente curricular. Mas também, fica evidente que o pesquisador, sobre esse assunto, faz a opção pela interlocução entre a educação e as dimensões antropológicas e transcendentais para buscar a configuração da disciplina Ensino Religioso.

3.4 Para Além da(s) Ciência(s) da Religião e da Educação: o Ensino Religioso como Área de Conhecimento rumo à Transdisciplinaridade

A partir da análise dos trabalhos de Passos (2007), Figueiredo (2006) e Schock (2012), verifica-se que há um consenso entre os referidos pesquisadores, os quais sugerem que o Ensino Religioso deve realizar um trabalho interdisciplinar. E, desde já, é possível afirmar que a interdisciplinaridade é uma categoria científica, por meio da qual o ER poderá organizar os seus fundamentos teórico-metodológicos, principalmente, a partir do momento em que a referida disciplina curricular é definida como área de conhecimento. Em especial, as atividades pedagógicas desenvolvidas, no âmbito do ER, precisam se articular com as demais áreas de conhecimento, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, almejando se desenvolver em direção à transdisciplinaridade.

Ressalta-se que a(s) Ciência(s) da Religião se encontra(m) nesse mesmo caminho de busca de aprimoramento. A disciplina em destaque, no Brasil, de acordo com Ferreira e Senra (2012), adotou, desde o início do seu desenvolvimento, a abordagem interdisciplinar como orientadora do seu método para a realização do

trabalho científico. Entretanto, os mesmos autores asseveram que essa adoção foi realizada de forma não muito clara, inconsistente e superficial.

Dessa forma, percebe-se que é necessário se acautelar quanto ao processo de busca pela consolidação do Ensino Religioso, como uma disciplina escolar autônoma e reconhecida academicamente. É salutar a proposta de fundamentar o ER na(s) Ciência(s) da Religião, contudo, neste momento no qual se exige, dos diversos campos científicos e das diferentes disciplinas escolares, uma atuação interdisciplinar, constata-se que a(s) Ciência(s) da Religião, por não ter(em) se solidificado, plenamente, em um campo de investigação interdisciplinar, ainda não se configura(m), atualmente, em uma alternativa clara e sólida para oferecer, por completo, os fundamentos epistemológicos para o Ensino Religioso.

Além disso, nos três estudos analisados anteriormente, fica evidente que o ER, por se assentar na questão de educação para a cidadania plena, é uma disciplina, cuja sustentação se dá sobre os pressupostos educacionais, ou seja, localiza-se no campo epistemológico da Educação, fazendo-se necessário, segundo Figueiredo (2006) e Schock (2012), recorrer às áreas da Antropologia e da Sociologia para reconhecer e compreender o fenômeno religioso, a partir da dimensão humana em toda a sua plenitude, já que o ser humano, situado dentro ou fora da religião, se constitui em um sujeito das interrogações e da incompletude.

Diante do exposto, evidencia-se que o Ensino Religioso, estabelecido como uma área de conhecimento e que, por conseguinte, tem se esforçado para a consolidação de sua nova condição, permanece carecendo de uma fundamentação no campo teórico, ou seja, de uma base epistemológica que estabeleça, por exemplo, os conteúdos a serem ensinados nas aulas, e continua sendo idealizado como um importante componente curricular que contribui para alcançar o objetivo da Educação: formar o cidadão atual.

Enfim, pode-se afirmar que Ensino Religioso, a partir da proposta de Passos (2007), se encontra, epistemologicamente, na fronteira entre a Educação e a(s) Ciência(s) da Religião. Nesse sentido, Figueiredo (2006) avança ao propor que o ER não fique restrito à(s) Ciência(s) da Religião, à Teologia e à Filosofia, abrindo-se a todas as áreas do saber, e, ainda mais, a referida autora indica a necessidade do componente curricular em questão se adequar à abordagem transdisciplinar, acreditando ser esse o caminho para a sua emancipação do domínio das partes interessadas, as quais exercem poder na implantação do ER, com esta ou aquela

modalidade pedagógica, e se tornar uma disciplina autônoma, portanto, livre da condição de ser a única disciplina escolar que, para ser garantida a sua oferta, é necessário um artigo na Constituição Federal, o que não acontece com as demais áreas de conhecimento.

Em síntese, ao se definir o Ensino Religioso como uma área de conhecimento que deve abarcar o grupo diversificado de disciplinas ou áreas, propiciando a construção de uma epistemologia baseada na modalidade transdisciplinar, depara-se com a necessidade de se aprofundar nos níveis de intersecção entre as disciplinas - interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, para, em seguida, aproximar esses níveis e o ER, no intuito observar os efeitos desse achegamento entre os termos, principalmente no que se refere ao estímulo ofertado pela abordagem transdisciplinar para o desenvolvimento do processo de emancipação do ER, contribuindo, assim, para o seu reconhecimento como uma disciplina escolar autônoma.

4 INTER/TRANSDISCIPLINARIDADE E ENSINO RELIGIOSO: UM CAMINHO PARA A AUTONOMIA DISCIPLINAR

Em meados do século XX, a superespecialização do conhecimento atingiu o limite do abismal, ocasionando, assim, uma infinidade de disciplinas e, ao mesmo tempo, devido ao recorte e à penetração no mais mísero detalhe dos inúmeros objetos, uma ampliação horizontal e vertical do conhecimento. Por conseguinte, as disciplinas acabaram por se fortificar em si mesmas, construindo sólidas barreiras ao seu entorno, no intuito de assegurar o prestígio e as práticas consagradas por cada uma. Esperançosamente, acreditava-se que a acumulação do conhecimento e a realização, *a posteriori*, de uma justaposição das disciplinas promoveriam a unificação do saber, o que, dessa forma, superaria a fragmentação do conhecimento.

Entretanto, é possível observar o processo contínuo de solidificação das barreiras que separam as várias disciplinas/ciências, as quais seguem se perdendo na largura e na profundidade de seus objetos, de suas metodologias e de suas práticas.

De acordo com Domingues (2005a), o referido processo tem gerado obstáculos epistemológicos para o alargamento do conhecimento, como: “as barreiras da ultraespecialização do sujeito cognoscente e a hiperfragmentação do saber”. Esses obstáculos são reforçados pelo crescimento da massa e da tipologia dos saberes, os quais estão compartimentalizados nas disciplinas e nas especialidades vizinhas, que, cada vez mais, buscam ignorar umas às outras, não se tocando e, até mesmo, tentando se sobreporem em relação às demais.

Consequentemente, o resultado de tudo isto, após o fim do generalista, ocorrido ao longo do período moderno e devido ao surgimento e consolidação da especialidade disciplinar, é que não há mais aquele sujeito que tem domínio do seu campo de conhecimento, ou seja, contempla-se, agora, o fim do especialista.

De forma contraditória, no âmbito da educação e do ensino, o conhecimento disciplinar continua orientando a organização dos currículos escolares, no intuito de conduzir os alunos a um acúmulo de informações, as quais, provavelmente, não lhes serão muito úteis no decorrer de sua vida. Percebe-se, ainda, que há vários esforços para a inclusão de novas disciplinas nas estruturas curriculares da Educação Básica,

promovendo o acréscimo de informações, a fragmentação do conhecimento e o estabelecimento de normas para um maior policiamento das fronteiras disciplinares.

As disciplinas, originárias dos ramos do saber, se constituem em modos de conhecimento, que exercem, por meio de seus mecanismos de manutenção e expansão de territórios, uma regulação epistemológica e social, garantindo, assim, os interesses e as realizações científicas.

Morin (2012, p. 105) define disciplina como:

[...] uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias.

O conhecimento disseminado em todo o mundo guarda a marca predominante da disciplina, e, em consequência, todas as instituições humanas se estruturam de forma disciplinar. Dessa forma, evidencia-se a supremacia da disciplinaridade na constituição e no desenvolvimento tanto da ciência quanto da educação brasileira.

Ao assumir o sentido de um “ramo do conhecimento”, e não de um conhecimento de totalidade, o termo “disciplina” acaba fazendo referência a um saber parcial e fragmentado. Essa fragmentação, a qual é múltipla, se reflete em uma escola que, por também ser fragmentada, contribui com o processo de formação de mentalidades disciplinares, resultando na constituição de alunos fragmentados (MORIN, 2012).

Faz-se importante demarcar que os elementos de conteúdo, a lógica de estruturação e a finalidade das disciplinas escolares são diferentes das científicas, e, mesmo sendo ancoradas nas últimas, as disciplinas escolares não são uma simples transposição dos saberes científicos para os domínios escolares.

Devido, principalmente, às novas tecnologias da informação e da comunicação, a noção de disciplina começa a ser pressionada por um movimento de ruptura nos modos de produção do conhecimento, de forma a não mais se referir a uma categoria de ordem, pois um ambiente dinâmico traz a instabilidade para o meio das disciplinas, forçando-as a se constituírem em verdadeiros territórios instáveis e

complexos, cuja principal consequência é o abalo de uma das formas de diferenciação que é a estabilidade epistemológica disciplinar.

Esse estado de instabilidade é marcado pela manifestação de grandes desafios, sobretudo, no campo da ética, os quais têm exigido uma maior quantidade de competências envolvidas no enfrentamento dos desafios atuais, gerando, por fim, a necessidade de construção de pontes entre as diferentes disciplinas, até porque, como afirmam Basarab e outros (2000, p. 14), “[...] a soma dos melhores especialistas em suas especialidades não consegue gerar senão uma incompetência generalizada, pois a soma das competências não é competência: no plano técnico, a interseção entre os diferentes campos do saber é um conjunto vazio.”.

As pontes de ligação entre os diversos saberes partem da premissa de que nenhuma especialidade é em si mesma completa, de forma a se estabelecer um movimento de aproximação das diferentes fontes do conhecimento, permitindo, assim, o diálogo e a irrigação entre as várias disciplinas científicas.

Na educação, o processo de descobrir e de fortalecer as conexões entre os conteúdos escolares também ganhou destaque nos discursos dos pesquisadores e de alguns educadores, apontando para a necessidade de se concretizar novos modos de ensinar, visto as novas formas emergentes de aprendizagem. Nesse sentido, Garcia (2000, p. 9) evidencia a importância de se avigorar a percepção e de se consolidar o desenvolvimento “de correlações conceituais entre as diversas áreas do conhecimento [apreciando] os exercícios da *convergência conceitual* entre as disciplinas.”.

Em um esforço para se buscar a interseção entre os diferentes campos do saber, a partir da metade do século XX, passou a se falar em novas abordagens epistemológicas, não mais encasteladas nas fortificações das disciplinas científicas e/ou escolares, mas, sim, dispostas a construir pontes que possibilitem, por exemplo, o diálogo de um saber com outras fontes, surgindo, dessa forma, a multidisciplinaridade, também designada, por alguns autores, como pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e, recentemente, a transdisciplinaridade.

Para este estudo, focar-se-á nas abordagens interdisciplinar e transdisciplinar, considerando, desde já, as contribuições de alguns pesquisadores, como Ivani Fazenda, Yves Lenoir, Nicolescu Basarab e Ivan Domingues, que permitem constatar a urgência de se ultrapassar os princípios e as práticas disciplinares e

multidisciplinares no enfrentamento das questões e dos problemas contemporâneos, adquirindo uma formação e uma atuação inter/transdisciplinar tanto no âmbito da ciência quanto da educação escolarizada.

Esclarece-se que, apesar da terminologia ser vasta, extrapolando a tendência de se restringir aos quatro termos mais utilizados (multi, pluri, inter e trans), todos os conceitos se referem à coordenação entre as disciplinas, variando, de um termo ao outro, os níveis de gradação da intersecção disciplinar.

Especificamente, a multidisciplinaridade é marcada pela permanência em uma posição disciplinar, favorecendo, desde que sejam salvaguardados os seus limites, os seus princípios e as suas práticas, a aproximação de diferentes campos do saber para a solução de problemas específicos. Por buscar, também, a preservação de suas metodologias e de suas aplicações, destaca-se, em meio à abordagem multidisciplinar, a indisposição para o desenvolvimento de uma atuação mais integrativa, e, por conseguinte, a ausência de mudança individual.

Adotando uma postura diferenciada da anterior, a interdisciplinaridade, por assumir uma ação interativa e uma disposição para extrapolar as suas fronteiras, envolve uma mudança individual e, portanto, interna, dos campos de saberes, implicando uma integração epistemológica, conceitual e metodológica entre duas ou mais disciplinas científicas ou escolares.

4.1 A Interdisciplinaridade e a Educação Interdisciplinar

Como exposto acima, as várias terminologias – multi, pluri, inter e trans – se caracterizam pelos diferentes níveis de intensidade das trocas entre as especialidades, ou seja, pela integração dos diversos campos de saberes científicos e escolares.

De início, pode-se destacar que a interdisciplinaridade se refere ao processo de aproximação de campos disciplinares diferentes para a solução de problemas específicos, possibilitando, assim, o compartilhamento de metodologia e, após a cooperação entre as disciplinas existentes, a fundição e a geração de novos ramos do conhecimento.

Mas, vale ressaltar que não se pretende, com isso, construir uma superciência ou uma metaciência, e, sim, promover uma proposta de apoio aos movimentos da ciência, estimulando uma mudança de atitude no que diz respeito ao

enfrentamento dos desafios epistemológicos, tecnológicos e sociais, de forma a superar a concepção fragmentária da realidade e adotar uma visão unitária do conhecimento e do ser humano. De acordo Gusdorf citado por Fazenda (1993), a abordagem interdisciplinar da produção dos saberes incita a perda da autonomia dos especialistas, os quais, devido à emergência de uma conversão da inteligência, acabam se tornando sujeitos cognoscentes sacrificados pela restrição de seu campo mental.

O termo interdisciplinaridade, na verdade, não contém um significado ou um sentido único, estável e normativo. Etimologicamente, é possível compreender o termo citado como um movimento exercido no interior das e entre as disciplinas, objetivando impulsionar o diálogo e a extrapolação de seus limites. Segundo Garcia (2000, p. 66), o prefixo *inter* possibilita “[...] interpretar a “interdisciplinaridade” enquanto um “movimento” ou “processo” instalado tanto “entre” quanto “dentro” (das disciplinas). [evocando] um “espaço comum”, bem como um “fator de coesão” entre saberes diferentes.”.

Para além dos saberes, pode-se identificar a interdisciplinaridade, também, como o encontro possível entre seres humanos e entre os seus afazeres, tomando a direcionalidade da consciência rumo à compreensão dos conhecimentos e dos objetos, cujo intuito se circunscreve na afirmação da relação intersubjetiva, ou seja, na promoção da ligação de identidades e de diferenças, por meio de uma atitude de reciprocidade e de mutualidade.

Faz-se necessário evidenciar que, para a consolidação de uma intersubjetividade, em uma perspectiva interdisciplinar, é preciso investir na mudança de atitude perante o problema do conhecimento, buscando, dessa forma, a desconstrução de uma visão fragmentária e o estabelecimento de uma visão unitária do saber e do ser humano.

A nova atitude requerida acima é fruto da vivência prática da interdisciplinaridade, ou seja, um viver que externalize uma concepção de mundo baseada em princípios holísticos, cuja tônica está na compreensão do universo como um todo, do qual todos os objetos e os seres fazem parte (FAZENDA, 2001a).

Depara-se, então, com o conceito de atitude interdisciplinar, o qual não se refere a uma junção de disciplinas, de conteúdos ou de métodos. A atitude interdisciplinar, marcada pelo compromisso com a totalidade, está contida nos sujeitos que buscam uma nova forma de pensar, de conhecer, de fazer, de ensinar.

Essa atitude leva o sujeito a explorar, bravamente, todas as relações complexas do conhecimento, desejando estabelecer sempre a ligação entre os diferentes saberes.

Fazenda (1994, p. 82) define a atitude interdisciplinar como:

[...] uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.

Após a caracterização da atitude interdisciplinar como uma atitude de desafio, de revelação, de perplexidade e de encontro, é possível constatar o estado de insegurança que a aplicação dessa atitude gera, e a referida autora, prevendo isso, propõe a transformação da insegurança em um verdadeiro exercício do pensar, do construir.

O estado de insegurança, também designado por estado de incerteza ou de dúvida (GARCIA, 2000), auxilia o processo de reflexão e o estimula de forma a valorizar a parceria como um importante valor epistemológico.

Resultante da atitude de reciprocidade, de diálogo, de humildade, de envolvimento, de comprometimento, de responsabilidade, a parceria se constitui em um importante fundamento da interdisciplinaridade e, também, em uma condição de sobrevivência dos saberes científicos e escolares. O referido fundamento busca promover a construção de pontes ou de ligações entre os vários campos de conhecimento, possibilitando, assim, o diálogo entre eles e a interpenetração de um campo no outro. Além disso, a parceria se afirma como a chance de “[...] consolidação da intersubjetividade – a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro.” (FAZENDA, 1994, p. 85).

Diante disso, é normal focalizar a atenção no desafio de se encontrar as formas e as ações que possibilitem a efetivação da interdisciplinaridade e de suas questões, as quais, de um lado, demonstram, segundo Fazenda (1993), que é improvável e desaconselhável a construção de uma única, absoluta e geral teoria e metodologia interdisciplinar, e, por outro, evidenciam, com base em Japiassu (1976),

o problema epistemológico central, da abordagem em questão, se situa em como viabilizar as trocas mútuas entre os diferentes campos disciplinares.

Nesse ponto, é oportuno colocar em prática a capacidade de alargamento na definição dos movimentos possíveis de serem implementados no âmbito da atuação interdisciplinar. Em sua tese, o matemático Joe Garcia (2000) propõe, além da troca, outras ações que podem ser praticadas, como: superação, ruptura, transposição, hibridização, tensão epistemológica e reconstrução.

Cada um desses movimentos, os quais buscam concretizar a construção de pontes que devem vencer as lacunas existentes entre as disciplinas, apresenta dificuldades na sua realização. Especificamente, a ação de reconstrução dos campos disciplinares demonstra ser o movimento, ou a etapa, que parece ser o desafio mais difícil de ser traspassado, além de lembrar uma perspectiva paradoxal.

Nesse aspecto, entende-se por paradoxo um tipo de desafio ao pensamento, cuja principal solicitação é a de revisar, questionar, desestabilizar e modificar os modos de entendimento, de suposições, de pressupostos, de imaginação, de expectativas e de funcionamento dos esquemas cognitivos, reconstruindo o conhecimento, ou melhor, criando novos universos de sentido e de discurso.

Enfim, a partir da perspectiva do paradoxo, reconhece-se a interdisciplinaridade como um grande movimento em prol de uma ruptura epistemológica, marcada por uma inquietude conceitual, que é fruto de um gosto pela descoberta. A respeito disso, Garcia (2000, p. 98) afirma que visualiza a abordagem interdisciplinar “[...] não como um paradoxo em si mesma, mas como um movimento de conhecimento capaz de incorporar produtivamente a perspectiva (compreensão) de paradoxo.”.

O referido autor, ainda, destaca, em seu trabalho de doutoramento, a necessidade de se ter precaução quanto à aproximação do termo interdisciplinaridade com outras expressões que, na verdade, geram algumas distorções teóricas. Ferreira (2001), nessa mesma direção, ressalta a importância de não confundir a noção de interdisciplinar com as definições de integração, de interação ou de inter-relação, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento da interdisciplinaridade no âmbito da educação.

A integração vincula-se à ideia de integração social, ficando circunscrita mais no princípio da democratização escolar e no da integração curricular, cujo embasamento se restringe à noção de organização do currículo ao redor de

problemas e questões socioculturais, sem a preocupação de considerar as disciplinas e as suas fronteiras.

A interação está mais ligada à abordagem multidisciplinar, pois evoca a ideia de valorização e de apropriação dos conteúdos e das contribuições disciplinares, operando, apenas, a justaposição das disciplinas no processo de análise de uma questão, sem a intenção de propiciar a reorientação dos esquemas do conhecimento disciplinar.

A inter-relação, também, explora a justaposição das disciplinas, só que apenas daquelas marcadas, anteriormente, pela proximidade, ou seja, disciplinas pertencentes a um mesmo campo de conhecimento. Nessa direção, é estabelecida uma relação de mera troca de informações, resultando em uma simples acumulação de conhecimentos.

Constata-se, dessa forma, que a interdisciplinaridade, tanto nos domínios científicos quanto nos escolares, ultrapassa as noções de integração, de interação e de inter-relação. Na verdade, a abordagem interdisciplinar, além do redimensionamento teórico e prático da ciência e da pesquisa, propugna novas formas de pensar a educação.

Importa-se, neste instante, esclarecer o seguinte: a interdisciplinaridade escolar deve ser tomada como diferente da interdisciplinaridade científica, principalmente no que se refere à finalidade, ao objeto, às modalidades de aplicação e às referências. Para se demonstrar, de forma sólida e sintética, a diferenciação acima, será apresentado, a seguir, um quadro elaborado pelo professor Yves Lenoir (2005, p. 52), no qual são destacadas as maiores distinções existentes entre o referido nível de intersecção nos domínios da ciência e nos domínios da educação:

Quadro 1 – Maiores Distinções entre Interdisciplinaridade Científica e Interdisciplinaridade Escolar

	Interdisciplinaridade Científica	Interdisciplinaridade Escolar
Finalidades	Produção de novos conhecimentos e a resposta às necessidades sociais: 1- pelo estabelecimento de ligações entre as ramificações da ciência; 2- pela hierarquização (organização das disciplinas científicas); 3- pela estrutura epistemológica; 4- pela compreensão de diferentes perspectivas disciplinares, restabelecendo as conexões sobre o plano comunicacional entre os discursos disciplinares.	Difusão do conhecimento (favorecer a integração de aprendizagens e conhecimentos) e a formação de atores sociais: 1- Colocando-se em prática as condições mais apropriadas para suscitar e sustentar o desenvolvimento dos processos integradores e a apropriação dos conhecimentos como produtos cognitivos com os alunos; 2- pelo estabelecimento de ligações entre teoria e prática; 3- pelo estabelecimento de ligações entre os distintos trabalhos de um segmento real de estudo.
Objetos	Disciplinas científicas.	Disciplinas escolares.
Modalidades de Aplicação	Noção de pesquisa: tem o conhecimento como sistema de referência.	Noção de ensino, de formação: tem como sistema de referência o sujeito aprendiz e sua relação com o conhecimento.
Sistema Referencial	Retorno à disciplina na qualidade de ciência (saber sábio).	Retorno à disciplina como matéria escolar (saber escolar), para um sistema referencial que não se restringe às ciências.
Consequência	Conduz: 1- à produção de novas disciplinas segundo diversos processos; 2- às realizações técnico-científicas.	Conduz ao estabelecimento de ligações de complementaridade entre as matérias escolares.

Fonte: Lenoir (2005)

Para atingir as suas finalidades, como a difusão do conhecimento integrado, a formação de cidadãos atuantes na sociedade e a ligação entre teoria e prática, a interdisciplinaridade escolar requer formas e meios para viabilizar a sua concretização dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, é importante se pensar na construção de uma proposta de didática interdisciplinar, a qual, de início, deve se perceber interdisciplinar, para, depois, definir o seu fazer.

A identificação da didática como uma prática interdisciplinar – o ato de perceber-se interdisciplinar – é algo que se processa de forma lenta, cuidadosa, criteriosa, paciente, particular e construída ao longo da trajetória de vida de cada docente, a qual é única e intransferível. Pressupondo uma prática coletiva, a didática interdisciplinar é edificada sob a base da possibilidade de efetivação de trocas intersubjetivas, ocorridas na relação professor-professor e professor-aluno, e de estimulação do autoconhecimento sobre a prática de cada um (FAZENDA, 2001b).

A didática interdisciplinar evoca a prática de um ensino que propicie a compreensão da realidade, por meio da articulação dos ramos de conhecimento,

mostrando, assim, a necessidade de se instaurar, dentro da sala de aula, o diálogo e a cooperação entre as disciplinas escolares, de forma a possibilitar a geração de novos saberes.

Ressalta-se que o ensino interdisciplinar não tem o propósito de descaracterizar os campos de conhecimento disciplinar, mantendo, assim, a metodologia, os conteúdos e as estratégias de aprendizagem de cada um. Deseja-se, na verdade, efetivar a cooperação entre o saber que cada disciplina produz para se alcançar o conhecimento amplo da realidade social.

Severino (2005) atesta, ao considerar a totalidade da educação, a marca interdisciplinar no referido processo. Nesse sentido, pode-se afirmar, também, que todos os fundamentos epistemológicos, axiológicos e didáticos devem se assentar no ideal de reconstrução da unidade, dentro da sala de aula, a qual, de acordo com Fazenda (1993), precisa se perceber interdisciplinar, ou melhor, precisa ser identificada como uma sala interdisciplinar.

Como espaço da interdisciplinaridade, a sala possui cinco elementos importantes, que são: 1- tempo de permanência: o tempo, não comportando a imposição, deve ser proposto; 2- espaço físico: o espaço pode ser alterado a cada nova aula; 3- professor: a autoridade docente é conquistada e promotora da autonomia discente; 4- disciplina: não é negada dentro da sala, mas o professor e o aluno devem ser estimulados, por meio da ideia de substituição, a transgredirem todas as regras disciplinares estabelecidas, resguardando a ordem e o rigor científicos/escolares; 5- avaliação: deve ocorrer diariamente, ou seja, no processo, no decorrer de todo o curso, considerando cada atividade, cada produção, cada comportamento e cada olhar.

Por fim, é importante ressaltar que a interdisciplinaridade, tanto no âmbito da ciência quanto da educação escolarizada, significou uma inovação significativa no processo de produção e de transmissão do conhecimento. Mas, se for considerada a fertilidade da imaginação e da criação humanas, é possível investir esforços na propositura de se mergulhar no desafio de ir além, e, dessa forma, potencializar e complexificar, ainda mais, os conhecimentos científicos e escolares.

Para alguns pesquisadores, uma utopia, para outros, o futuro próximo, a transdisciplinaridade surge como uma abordagem/etapa do conhecimento que deve ser perseguida, no futuro, em todos os campos dos saberes e em todos os espaços de formação.

4.2 A Transdisciplinaridade e a Educação Transdisciplinar

A transdisciplinaridade é considerada o mais alto dos níveis de gradação da intersecção disciplinar, apresentados neste trabalho. Uma das autoras citadas no tópico acima, a professora e pesquisadora Ivani Fazenda, referência na discussão sobre interdisciplinaridade e educação, em um de seus primeiros livros, já indica a existência da abordagem transdisciplinar, argumentando que o referido nível disciplinar, além de ser considerado um sonho utópico, demonstra apresentar uma incoerência básica, referente à ideia de uma transcendência, que é revestida, no âmbito do fazer científico, de um caráter impositivo, negando, com isso, a possibilidade do diálogo (FAZENDA, 1993). Posteriormente, a mesma autora, em sua outra obra, evidencia, quanto à ação educativa, o revestimento de aspectos pluri/transdisciplinar no desenvolvimento de um ensino interdisciplinar, o que permite a realização de novas formas de cooperação entre os conteúdos escolares, contribuindo com o princípio da policompetência (FAZENDA, 2005).

Diante do exposto, é importante evidenciar a necessidade de se ampliar a discussão sobre a produção do conhecimento científico, em uma perspectiva transdisciplinar, demonstrando os avanços conquistados por grupos de pesquisadores dedicados a este tipo de investigação, em uma tentativa de verificar a presença, ou não, de incoerências, ou talvez, confirmar, na verdade, a presença de dúvidas ou incertezas, as quais são consideradas como as principais marcas da abordagem transdisciplinar.

Desde já, é interessante destacar que a transdisciplinaridade não busca o esvaziamento das disciplinas e nem do nível anterior – a interdisciplinaridade. Domingues (2001), além de qualificar o transdisciplinar como a abordagem marcada pela passagem, transição, mudança, transformação, diversidade, complexidade e inovação, afirma que a perspectiva ‘trans’ apoia-se fundamentalmente na ‘inter’, reiterando o desafio de promover o deslocamento de foco das disciplinas, e, portanto, das especialidades, rumo à unificação dos saberes, que se configura em um novo paradigma para o conhecimento.

A transdisciplinaridade, palavra introduzida por Jean Piaget em 1970, pode ser entendida como um movimento epistemológico, cujas finalidades são a compreensão do mundo e da realidade e a promoção da unidade do conhecimento. Japiassu (2006) alerta sobre a necessidade de diferenciar a abordagem

transdisciplinar da transversalidade, pois, na última, é previsto apenas a transferência, entre as disciplinas, de conceitos, métodos e competências, e, já na transdisciplinaridade, os campos disciplinares, para além da transferência, são estimulados a fecundarem as abordagens uns dos outros, correspondendo, essa disposição à fecundação, ao movimento ou à epistemologia da convergência. O referido autor define, então, a ação transdisciplinar como a “[...] operadora de uma *síntese* possível do saber, articuladora dos diversos conhecimentos e promotora de uma imagem unificada do homem.” (JAPIASSU, 2006, p. 24).

O prefixo ‘trans’, de origem latina, designa o movimento que ocorre ‘entre’ as disciplinas, ‘através’ das diferentes disciplinas e ‘além’ de toda disciplina. Mas, vale ressaltar que a transdisciplinaridade não está à procura de se fixar como uma metaciência, uma superdisciplina, um hipermétodo e nem como uma metodologia geral, na verdade, ela é mais “[...] um procedimento, atitude ou navegação entre as ilhas do saber, de forma contextualizada e referida a um problema específico e de interesse mútuo [...]” (BRANDÃO, 2008, p. 26).

O que se busca, na abordagem em questão, é a extrapolação daquilo que é implementado nos níveis antecessores, ou seja, para ‘além’ daquilo que é realizado ‘entre’ as disciplinas – atuação multidisciplinar, na qual um objeto é recortado e trabalhado em seus diferentes aspectos, resguardando as fronteiras disciplinares, e, também, para ‘além’ daquilo que é realizado ‘através’ das disciplinas – atuação interdisciplinar, na qual ocorre a aproximação de campos disciplinares diferentes para a solução de problemas específicos, possibilitando a geração de novos ramos do conhecimento.

A atuação transdisciplinar estimula o exercício de aproximação dos campos disciplinares, avançando no propósito de buscar a superação das barreiras e de promover o trabalho nas interfaces disciplinares, o que oportuniza, aos especialistas e não-especialistas, a possibilidade de opinarem sobre outras especialidades que não sejam as suas. Esse movimento permite, assim, o traspassamento e transposição de procedimentos e a migração de conceitos entre as diversas áreas do saber. Sobre isso, Domingues e outros (2001, p. 18) acreditam que a atuação, no nível aqui abordado, se dá:

[naquelas] situações do conhecimento que conduzem à transmutação ou ao traspassamento das disciplinas, à custa de suas aproximações e frequentações. Pois, além de sugerir a idéia de movimento, da frequentação

das disciplinas e da quebra de barreiras, a transdisciplinaridade permite pensar o cruzamento de especialidades, o trabalho nas interfaces, a superação das fronteiras, a migração de um conceito de um campo de saber para outro, além da própria unificação do conhecimento.

A partir do excerto acima, faz-se necessário elucidar que, na abordagem transdisciplinar, se procura a aproximação de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, no intuito de favorecer o compartilhamento de metodologias unificadoras, as quais são elaboradas mediante a articulação de métodos que são originários dos vários campos do saber. Diante disso, percebe-se, devido à exploração dos interstícios disciplinares, a identificação de verdadeiras lacunas nas disciplinas, as quais podem ser ocupadas por novos olhares, gerando oportunidades de surgimento de novos campos ou de permanência nos domínios ou espaços livres. Esse movimento, bem característico da transdisciplinaridade, é designado como a ocupação das zonas de indefinição e dos domínios de ignorância das disciplinas científicas (DOMINGUES, 2005a).

A ocorrência das zonas de ignorância e de indefinição se dá, justamente, no desenvolvimento do trabalho epistemológico, na perspectiva do esforço de ‘ir além’ nos diferentes planos do processo de conhecimento, revelando, mais uma vez, a capacidade do ‘trans’ de explorar o indefinido e o inconcluso do conhecimento.

Segundo Domingues (2005b, p. 365), a transdisciplinaridade:

[...] depende da existência de objetos, métodos, problemas e conceitos compartilhados por diferentes áreas do conhecimento. Tal conjunto, compartilhado ou compartilhável, pode ser encontrado seja no interior das disciplinas [...], seja nas zonas de ignorância e de indefinição do processo de conhecimento, como nos casos da vida, da dor, da consciência, da linguagem e de outros aspectos do psiquismo humano.

Esclarece-se que a ocupação das zonas de indefinição e dos domínios de ignorância só é possível graças ao movimento de transposição de procedimentos e de migração de conceitos entre as variadas áreas do conhecimento, de forma a contemplar a construção de conexões e de interconexões na rede das equivalências e, sobretudo, das diferenças.

O movimento de transposição e de migração é viabilizado pelo olhar transdisciplinar do sujeito cognoscente aplicado aos objetos compartilhados e pela atitude transdisciplinar do observador, que o lança em uma realidade instável no desejo de buscar a solução de problemas específicos e de interesse mútuo.

O olhar transdisciplinar é um olhar curioso, cruzado e oblíquo, que possibilita a operação das interfaces disciplinares, desvelando as pontes de passagem entre os diferentes campos do conhecimento e introduzindo referências cruzadas em todas as disciplinas para a investigação dos objetos científicos.

A atitude, na perspectiva transdisciplinar, “[...] é a capacidade individual ou social para manter uma *direção constante, imutável*, qualquer que seja a complexidade da situação ou dos acasos da vida.” (NICOLESCU *et al*, 2000, p. 143). Essa capacidade se manifesta em uma realidade, que, por apresentar diferentes níveis, é considerada como multidimensional e multirreferencial. Portanto, a atitude transdisciplinar se define como uma atitude transcultural, uma atitude transreligiosa e uma atitude transnacional (NICOLESCU *et al*, 2000).

Como transcultural, a atitude transdisciplinar se demonstra aberta a todas as culturas e a todos os elementos que as atravessam e as ultrapassam, considerando as diferentes manifestações culturais como produto da ação humana e expressão da totalidade aberta do ser humano. A transdisciplinaridade, imbuída de uma linguagem transcultural, procura dialogar com todas as culturas, o que permite a interpretação, a fertilização e a transformação de uma pela outra.

Como transreligiosa, a atitude transdisciplinar se depara com a necessidade de abordar, em suas elaborações discursivas sobre os diferentes níveis de realidade, o sagrado e os seus elementos constitutivos, seja para afirmar ou negar a sua presença e a sua interferência no real. Com isso, é importante destacar que a transdisciplinaridade não é e nem pode vir a ser religiosa, e, por isso, emerge a sua relação com o sagrado a partir de uma perspectiva transreligiosa, oportunizando o conhecimento, a apreciação e a aprendizagem das tradições religiosas e não religiosas. Nicolescu e outros (2000, p. 148) afirmam que “[...] a atitude transreligiosa tornaria impossível qualquer guerra religiosa.”.

Como transnacional, a atitude transdisciplinar não pode desconsiderar a constituição do sujeito em um ser nacional, que manifesta os interesses, os flagelos e a esperança de sua nação, e, também, em um ser transnacional, cuja premissa de valorizar o que há de mais criativo e elementar em cada nacionalidade, permitirá o extermínio do egoísmo nacional, e, por consequência, o término de todos os conflitos e ataques genocidas.

Associadas às dimensões apresentadas acima, e contribuindo para uma melhor compreensão da cultura, uma melhor defesa dos interesses nacionais e um

maior respeito às convicções religiosas e políticas, três bases fundamentam a atitude transdisciplinar, a saber: 1- rigor: é a segurança de que a atuação 'trans' não sofrerá desvios, o que ocorrerá se forem garantidas a capacidade de escuta e a disposição para o aproveitamento dos conceitos e das metodologias e para a construção de conexões entre as disciplinas; 2- abertura: é imprescindível, no exercício da 'trans', a disponibilidade em se abrir, não só para todas as especialidades, mas, também, para o desconhecido, o imprevisto e o inesperado; 3- tolerância: a prática das visões transcultural, transreligiosa e transnacional só é possível mediante a aplicação da tolerância na prática dialógica, sendo, assim, condescendente com as ideias e com as verdades antagônicas e contraditórias existentes nos diferentes campos disciplinares.

Em novembro de 1994, no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado em Portugal, foi publicada a Carta de Transdisciplinaridade, na qual são estabelecidas, no art. 14, e mais clarificadas, as bases da atitude transdisciplinar:

Artigo 14

Rigor, abertura e tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar: O rigor na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a barreira às possíveis distorções. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às idéias e verdades contrárias às nossas. (MORIN, FREITAS, NICOLESCU, 2000, p. 180-181).

Nesse sentido, elucida-se sobre o caráter do trabalho transdisciplinar, que deve ser selado pela paciência, pela humildade e pelo respeito na caminhada em direção ao desconhecido, desvelando, nas terras sólidas dos saberes específicos já consagrados no meio acadêmico, outras verdades, sentidos, nuances e horizontes não descobertos/olhados/vistos anteriormente. De acordo com Brandão (2008, p. 36), a atitude transdisciplinar se revela, também, como um trabalho sempre exercido em meio à constante tensão, cujo desejo é “[...] incomodar e desafiar o conhecimento que se contenta em bem assentar-se na segurança disciplinar. É preciso arriscar-se a ir, a atravessar o sertão [...]”.

Desse tensionamento, acaba emergindo um novo *ethos* do exercício intelectual, fruto de novas experiências do pensamento, que, agora, exige o compartilhamento do conhecimento e a cooperação dos especialistas, pois não é mais possível uma atuação isolada e solitária, e, seguindo novos padrões de

racionalidade, é posto a urgência de se reinventar a atividade intelectual, de forma a buscar um trabalho coletivo e cooperativo entre os 'disciplinaristas', o que remete à constituição de um sujeito coletivo, surgindo, assim, uma inteligência coletiva, disposta a interagir com a tradição e o novo, e a gerar novos saberes a partir da aproximação das artes, das tecnologias e das ciências.

Quanto a isso, Domingues (2005a, p. 31) alerta para necessidade da transdisciplinaridade, em meio à busca da transfiguração do conhecimento, "[...] reinventar o intelectual, gerando uma verdadeira conversão moral ao conhecimento, fundada na ética da responsabilidade socialmente compartilhada, e visando à promoção de um novo humanismo.", o que vai ao encontro do apelo à transformação do ideal civilizatório que valoriza, altamente, a busca por um progresso, que não beneficia grande parte da humanidade, promovendo, na maioria das vezes, a miséria, a destruição e o sacrifício do ser humano, da cultura e do meio ambiente.

A inteligência coletiva exige um novo modo de organização do conhecimento, na qual se imprima o formato de uma rede, organizada em traços (tramas) e em pontos (nós) que devem ser agrupados e que podem ou não se conectarem, sustentando, como alguns autores designam, a rede da transdisciplinaridade (BRANDÃO, 2008). Vale ressaltar que essa rede se constitui em um sistema aberto, sem qualquer hierarquização, e retroalimentado através da elaboração e do aprofundamento de um conjunto de referências cruzadas estabelecidas no interior de todos os campos disciplinares.

Adiante, esbarra-se na questão sobre a identificação das formas e das ações que possibilitam a construção da rede da transdisciplinaridade. Sobre isso, destaca-se, primeiramente, o fato de que não se trata de propor, para a produção dos saberes, uma metodologia geral. Busca-se, na verdade, elaborar e aplicar um conjunto de parâmetros e desenvolver uma sequência de procedimentos em prol da promoção da atividade de aproximação dos campos disciplinares, avançando no exercício de compartilhamento de metodologias unificadoras na compreensão do mundo e da realidade e na viabilização da unidade do conhecimento.

Quanto ao processo de unificação dos saberes, é importante citar que é necessário inaugurar uma abordagem unificadora que possibilite a articulação e a fusão dos conhecimentos, através da aproximação das metodologias e dos procedimentos oriundos das várias disciplinas. Essa abordagem, segundo Silva

(2001, p. 37), é composta de “[...] processos que incitam à migração de conceitos, à frequência exploratória de outros territórios, ao diálogo modificador com o diverso [...]”.

Para serem viabilizados em meio ao desafio de se superar a ideia das fronteiras disciplinares como barreiras em direção à concepção dessas fronteiras como espaço de troca, os processos, acima, precisam ser conduzidos por ‘tunelamentos transdisciplinares’, traçados no espaço vazio entre as disciplinas, através e além delas, e, com isso, se vê diante a possibilidade de avançar na compreensão das questões sociais e humanas, ou seja, de aprofundar o entendimento acerca dos diferentes níveis da realidade (BARRETO, 2001).

Diante disso, surge a esperança de advento de uma nova cultura, em que serão valorizadas todas as dimensões do ser humano, considerando as várias tensões e os imensos problemas e desafios de ordem espiritual, social, econômica e política, presentes em todas as partes do mundo e perpetuados pela educação. Essas tensões e esses problemas e desafios são marcados pela falta de harmonia entre os valores e as realidades de uma vida que estão em constante mutação.

Reafirma-se, então, a necessidade de compreender as realidades e o processo de mutação, e, como já dito anteriormente, isso só é viável se, no campo disciplinar, forem estabelecidas, a partir da perspectiva transdisciplinar, as conexões entre os diferentes conhecimentos, contribuindo, assim, com a unificação dos saberes e restituição da integridade do sujeito.

É importante destacar que a educação exerce um papel fundamental no processo de busca pela unidade do conhecimento, entretanto faz-se necessária, de acordo com Nicolescu *et al* (2000), a recriação da vocação de universalidade da educação, e, segundo Santomé (1998), a implementação de um caráter global na prática educativa, superando, a partir do reconhecimento e do desenvolvimento de uma racionalidade dialógica, recursiva, intuitiva, global e universal, os reducionismos culturais, religiosos e dogmatismos, oriundos de um paradigma civilizatório que estimula o modelo baseado nos princípios capitalistas: acumulação, apropriação, distribuição e consumo.

Imprimir um caráter global à prática educativa, significa fixar, na educação transdisciplinar, a visão transnacional, preparando os alunos para uma participação consciente em suas comunidades locais, compreendendo a sociedade e suas bases políticas, econômicas, culturais e religiosas como um grande organismos

interrelacionado e internacionalizado. No artigo 11, da Carta da Transdisciplinaridade, é defendida a perspectiva global da educação: “A educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. [...]” (MORIN, FREITAS, NICOLESCU, 2000, p. 180-181).

E, recriar vocação de universalidade, significa definir a educação transdisciplinar como um esforço para religar as dimensões do ser humano, reconhecendo o fato de que tudo está interconectado e de que o homem é chamado a transcender e a participar de diferentes níveis de realidade.

Japiassu (2006) ressalta que, entre os termos transdisciplinaridade e transcendência, há um forte vínculo, aproximando-os de forma a confirmar a disposição, do transdisciplinar, a unir os saberes a fenômenos que buscam sentido fora deles mesmos. O referido autor atesta que ambas, a transdisciplinaridade e a transcendência, “[...] vão além ou ultrapassam todas as categorias de nosso entendimento, [...] e se referem a uma “realidade” multidimensional estruturada a partir de múltiplos níveis e de diversas abordagens.” (JAPIASSU, 2006, p. 67).

A natureza multidimensional da realidade se relaciona diretamente, segundo algumas descobertas da Física Quântica, à existência de diferentes níveis de organização da matéria, e, assim como a última não é fraccionada, a realidade multidimensional se caracteriza pela não-fragmentação, e, por conseguinte, o ser humano deve ser visto em sua totalidade.

Diante disso, é importante oferecer a esse homem, que é compreendido em sua universalidade, uma educação cujo propósito seja, por meio de estratégias de ensino e de aprendizagem multidimensionais, unificadoras, acolhedoras e prazerosas, criar um ambiente profícuo e favorável para o desenvolvimento universal e global do ser humano, de forma que ele aprenda os conteúdos disciplinares e, também, desenvolva a inteligência individual e coletiva, a consciência e o espírito.

O ambiente de aprendizagem e as relações nele estabelecidas, no âmbito da educação transdisciplinar, são constituídos, como esclarece Moraes (2010, p. 49), de “[...] um sistema complexo, relacional, vivo, nutrido por diferentes fluxos de energia, matéria e informação que, por ali, circulam e que exigem capacidade de autoecorreorganização em relação às diferentes dimensões [...] do ser humano [...]”. E é nesse ambiente que deve ocorrer o desenvolvimento da inteligência, da consciência e do espírito, em todos os seus níveis e dimensões.

Para que isso advenha, faz-se urgente a criação de condições para o estabelecimento de uma nova cultura de religação, a qual, segundo Morin, Almeida e Carvalho (2007), apresenta três princípios: 1- princípio do circuito recursivo ou autoprodutivo, que, referindo-se à construção de uma cultura e à formação do ser humano, trespassa de uma causalidade linear para a ideia de espiralização da razão aplicada ao real; 2- o princípio dialógico, que prevê a junção de princípios, ideias, noções e verdades aparentemente contraditórios; 3- princípio hologramático, cuja aplicação se dá na leitura da totalidade do conhecimento, segundo a ideia de que a parte está no todo e o todo está na parte.

A operacionalização desses princípios deve estar assentada em valores humanos e transcendentais, e em uma ética transdisciplinar, definida no artigo 13, da Carta da Transdisciplinaridade, como aquela que:

[...] rejeita toda a atitude que recusa o diálogo e a discussão, seja qual for sua origem – de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica. O **saber compartilhado** deverá conduzir a uma compreensão compartilhada baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum sobre uma única e mesma Terra. (MORIN, FREITAS, NICOLESCU, 2000, p. 180, grifo nosso).

Ressalta-se que a cultura de religação e o saber compartilhado carecem do estabelecimento de estratégias de ensino e aprendizagem, as quais devem providenciar a integração das três dimensões do homem: o sentir, o pensar e o agir, de forma a valorizar o diálogo constante entre as emoções, os sentimentos, os pensamentos e as ações, oportunizando, assim, a restauração da unidade dos saberes e da inteireza, ou totalidade, do ser humano.

Nesse sentido, chega-se à discussão sobre a construção de uma didática transdisciplinar, cuja finalidade é refletir a atitude transdisciplinar na atuação do professor, dentro e fora da sala de aula, e nas definições do processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando, além do contato com as disciplinas, a oportunidade dos alunos transcenderem a realidade disciplinar através de caminhos ou ‘tunelamentos’, rumo à contemplação da unificação do conhecimento, da multidimensionalidade da realidade e da inteireza humana.

Como um método/concepção de convergência, a didática transdisciplinar deve viabilizar as aproximações contínuas entre os tipos, as nuances, as dimensões e os elementos da realidade, do conhecimento e do ser humano, por meio da

pesquisa, da experiência e do desafio, estimulando, em todos os momentos, a adoção de uma postura coletivista e colaborativa.

O espaço da sala de aula é o local indicado para se iniciar a prática da didática transdisciplinar, cuja continuidade, em um exercício constante do 'ir além', se dá fora dos muros escolares.

É importante destacar a necessidade de converter a sala de aula em um espaço de conversação, de convivência, de troca e de transformação. Como afirma Moraes (2010, p. 48), o espaço da sala de aula deve se constituir em um "[...] lugar agradável para se viver/conviver e para formar/transformar. Um local de abertura, de flexibilidade estrutural, de criatividade e dialogia, possibilitador de processos autoeco-organizadores emergentes e transcendentos."

A abertura, a flexibilidade, a criatividade, o diálogo, a eco-organização²⁷ e a transcendência só serão viáveis em uma sala de aula transdisciplinar e através de uma didática transdisciplinar, cuja prática se dá no âmbito de uma docência transdisciplinar, a qual é orientada, segundo Arnt (2010), por cinco princípios: 1- 'reconhecer o mundo em que se vive': é reconhecer que o conhecimento disciplinar e o seu domínio são fundamentais para a caminhada transdisciplinar; 2- 'reencontrar o tempo de ser': é o reencontro do docente com o seu mundo interior, em um esforço contínuo de reflexão sobre o sentido de sua vida, buscando, através do diálogo com o próximo e com o mundo, o constante redimensionamento dos seus propósitos e da sua maneira de ser; 3- 'acolher as partes': a partir da premissa 'conhecer as partes para conhecer o todo', é o esforço em direção ao reconhecimento dos outros sujeitos que compõem o ambiente escolar, assim como, os seus desejos, problemas e frustrações, criando um cenário propício para a aprendizagem; 4- 'criar circunstâncias para a comunhão': é conseguir identificar as semelhanças e as diferenças no todo, objetivando o desenvolvimento de uma atuação didático-pedagógica que atenda às peculiaridades de cada turma; 5- 'criar coletivamente a própria história': é a experiência individual e coletiva, viabilizada pelo diálogo, pela troca e pela mútua transformação, criando e recriando os saberes, na abertura para ensinar e aprender juntos.

²⁷ A eco-organização está ligada ao conceito de organização dos conhecimentos segundo o pensamento ecologizante, que, de acordo com Morin (2012, p. 24-25), é o "[...] desenvolvimento da aptidão para contextualizar [...] todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira."

Em síntese, acredita-se que, ao nortear a prática didático-pedagógica com base nos cinco princípios da docência transdisciplinar, de forma interdependente e não hierárquica, é possível criar um ambiente favorável ao crescimento do ser humano, oportunizando, assim, a aprendizagem dos conteúdos disciplinares e o desenvolvimento da inteligência individual e coletiva, da consciência e do espírito.

Nesse sentido, é imprescindível a promoção da visão transcultural, transreligiosa e transnacional no âmbito da educação, o que, com certeza, contribuirá para que qualquer tipo de reducionismo seja evitado e, também, para a compreensão da sociedade e de suas bases políticas, econômicas, culturais e religiosas a partir de uma concepção globalizada, e em um esforço comum para unificar o conhecimento das disciplinas escolares e para religar as dimensões do homem, que é chamado a transcender.

Adiante, faz-se necessário, considerando, desde já, a asserção quanto à urgência de se conceber processos educativos segundo o olhar da transdisciplinaridade e a visão multidimensional da realidade, apresentar uma das formas para facilitar a elaboração e a execução de uma proposta transdisciplinar na escola, vislumbrando a possibilidade de desenvolver um projeto, cujo principal propósito seja, através da unificação dos saberes e da evolução do pensamento, da consciência e do espírito humano, favorecer a construção de uma cidadania planetária²⁸, baseada em valores éticos e humanos.

4.3 Uma Proposta Transdisciplinar para a Educação: a Unificação dos Saberes em prol da Solução de Problemas

Uma educação na vida e para a vida, em que se busca trilhar o caminho do amor, da inteireza, da sabedoria, da justiça e da solidariedade, só é possível, como já exposto neste trabalho, se o sistema de ensino for guiado pelo movimento de ‘ir além’, ou seja, extrapolar os conceitos, a estrutura e os valores ditados no século XIX, quando a abordagem puramente disciplinar era exaltada, abrindo-se, assim,

²⁸ A cidadania planetária esta ligada a ideia de uma era planetária, a qual, segundo Morin (2007, p. 100-101), é “[...] constituída por uma comunidade de destinos sobre a Terra. Com a dispersão das armas nucleares um perigo de morte passou a pairar sobre a humanidade como um todo. As consequências desastrosas da degradação da biosfera representa uma segunda ameaça. Isto significa que vivemos numa comunidade de destino [...]. [...] Esta cidadania é a resposta mundial à mundialização. A pátria terrestre não deve negar ou recalcar as pátrias que a compõem mas, ao contrário disso, integrá-las.”.

para o diálogo entre os diferentes campos do saber e os diferentes níveis da realidade e do ser humano.

A transdisciplinaridade não representa um ensaio de eliminação das disciplinas, pelo contrário, é a partir delas que se torna viável a superação da fragmentação do conhecimento e da realidade. A disciplinaridade e a transdisciplinaridade, na verdade, devem conviver juntas dentro do currículo escolar, sendo cada uma em um movimento e em um momento distintos.

Ressalta-se a incoerência de se pensar no estabelecimento de uma proposta ou um esquema normativo de currículo, no qual se procura desenvolver a abordagem transdisciplinar, pois, obedecendo a ideia de uma construção coletiva, em que são reconhecidos todos os sujeitos, assim como, os seus desejos, problemas e frustrações, um projeto escolar transdisciplinar deve ser concebido coletivamente, dando abertura para todos os professores e alunos manifestarem suas opiniões, e, assim, juntos, por meio do diálogo e da troca, construir uma proposta que proporcione a cada sujeito a oportunidade de criar e recriar a sua própria história e, em um mesmo espaço e tempo, se envolver com o processo de mútua transformação e de criação e recriação dos saberes escolares.

Portanto, uma proposta de currículo ou de projeto escolar, com base na transdisciplinaridade, necessita, sobretudo, seguir, não um esquema, e, sim, os fundamentos da atitude transdisciplinar: 1- as dimensões transcultural, transreligiosa e transnacional; 2- as três bases: rigor, abertura e tolerância. Também, é importante, para a concretização da referida proposta, que os professores atuem, dentro e fora da sala de aula, segundo os princípios da didática transdisciplinar.

Anterior à elaboração e à concretização de uma proposta de currículo ou de projeto transdisciplinar, evidencia-se que é preciso a revisão do projeto educacional e de seus fundamentos epistemológicos e axiológicos, definindo, claramente, os seus objetivos, as suas finalidades e a sua intencionalidade (a sua força norteadora da organização e do funcionamento escolar), os quais devem estar balizados com os grandes ideais da transdisciplinaridade: a unificação dos campos do saber e a compreensão/religação dos diferentes níveis da realidade e das dimensões do ser humano.

Para se alcançar os objetivos/ideais acima, é fundamental estimular a manipulação dos conhecimentos escolares a partir da visão transdisciplinar, a qual

deve ser aplicada sobre as disciplinas curriculares, no intuito de se examinar, por exemplo, um tema, uma questão ou um problema. Japiassu (2006, p. 40) afirma que a tentativa de buscar respostas e soluções para problemas, por meio da articulação entre as disciplinas, se configura em um “[...] paradigma mais atento à legitimação epistemológica dos conhecimentos permitindo produzir, ensinar e praticar.”.

O enfrentamento dos problemas e das questões que preocupam a sociedade, se torna mais exitoso quando o processo se apoia na prática de uma análise que, após a articulação dos diversos conhecimentos, se dedica ao movimento transdisciplinar de extrapolação dos limites disciplinares, almejando a fecundação em meio aos saberes e, em seguida, a operação de uma síntese indicadora de possíveis respostas e soluções.

Quanto a esse processo, constata-se que ele se revela plural e flexível, de forma a não existir, assim, uma linha rígida de ações a serem seguidas. Apenas, é aconselhável indicar, além do cumprimento das bases da atitude transdisciplinar – rigor, abertura e tolerância, alguns passos ou procedimentos norteadores do estudo, a saber:

- 1- Definição do(s) tema(s), do(s) problema(s) e da(s) questão(ões), privilegiando aquele(s) ligado(s) à vivência do grupo;
- 2- Descrição pormenorizada do(s) fato(s) estudado(s);
- 3- Descrição dos elementos que compõem os diferentes níveis da realidade e as diversas dimensões do ser humano, relacionando-os ao(s) tema(s), problema(s) e questão(ões) em estudo;
- 4- Determinação dos ‘tunelamentos’ transdisciplinares, a partir da articulação dos campos dos saberes das ciências naturais, das ciências humanas, da filosofia, da arte e da tecnologia;
- 5- Identificação das zonas de indefinição e dos domínios de ignorância relacionados ao(s) tema(s), problema(s) e questão(ões) em estudo;
- 6- Elaboração de respostas para os questionamentos levantados, a partir da comparação de todas as contribuições identificadas nas duas etapas anteriores;
- 7- Síntese unificadora de todo o processo de análise desenvolvido, demonstrando o resultado da fusão dos conhecimentos e a contribuição para o entendimento da inteireza humana.

Seguindo esses passos, é possível enfrentar, a partir da perspectiva da transdisciplinaridade, alguns pares de conceitos e de contextos, os quais definem/marcam a realidade atual, e que, de acordo com Brandão (2008), não podem ser mais vistos como disjuntos, mas, sim, segundo os princípios da reciprocidade e da convergência. Alguns desses pares são: 1- público/privado; 2- eu/outro; 3- sujeito/objeto; 4- arte/ciência; 5- muçulmanos/cristãos; e, acrescentando à lista de pares propostos por Brandão (2008): 6- religião/ciência.

Reitera-se que o exercício de análise de um tema, de uma questão ou um de problema, com base na perspectiva da transdisciplinaridade, não pode ignorar a importância da articulação entre as disciplinas escolares, considerando as três dimensões transdisciplinares: transcultural, transreligiosa e transnacional.

Nesse sentido, aprofundar-se-á, para efeito desse estudo, na relação entre a dimensão transreligiosa e uma das disciplinas escolares, o Ensino Religioso, que compõe obrigatoriamente a estrutura curricular do Ensino Fundamental, buscando identificar em quais aspectos esses elementos relacionados se aproximam e juntos convergem para a promoção de uma educação transdisciplinar.

4.4 A Perspectiva Inter/Transdisciplinar do Ensino Religioso: a Instabilidade de uma Área do Conhecimento localizada entre a(s) Ciência(s) da Religião e a Educação

No ano de 1998, com base em uma proposta lançada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com o Centro Internacional de Investigação Transdisciplinar (CIRET), a Escola do Futuro, da Universidade de São Paulo (USP), lançou o Projeto “A Evolução Transdisciplinar na Educação: Contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável da Sociedade e do Ser Humano”, o qual, ao longo de seus três anos de duração, teve como objetivo a criação do Centro de Educação Transdisciplinar (CETRANS) e a promoção de encontros catalisadores, nos quais foram tratadas várias temáticas ligadas à discussão sobre educação e transdisciplinaridade.

No decorrer do Projeto, foram desenvolvidos os sete eixos básicos da Evolução Transdisciplinar na Educação, que são:

- 1- A Educação Intercultural e Transcultural;
- 2- O Diálogo entre Arte-Ciência;

- 3- A Educação Inter-religiosa e Transreligiosa;
- 4- A Integração da Revolução Informática na Educação;
- 5- A Educação Transpolítica;
- 6- A Educação Transdisciplinar;
- 7- A Relação Transdisciplinar: os Educadores, os Alunos e as Instituições.

Já se sabe que a educação, para atender aos desafios atuais da sociedade, precisa se adequar aos diferentes níveis de realidade e contribuir para a formação do ser humano em sua totalidade. Para tanto, é necessária, com base nos princípios da transdisciplinaridade, a transformação, ou a evolução, da prática educativa, cujo processo se inicia, como já exposto anteriormente, na adequação dos seus princípios e fundamentos à visão transdisciplinar, e, dando continuidade a esse processo evolutivo, pode-se tomar emprestados os sete eixos, apresentados acima, para nortear a construção de projetos educacionais.

Destacando, por exemplo, a educação transreligiosa do eixo 'A Educação Inter-religiosa e Transreligiosa', constata-se, primeiramente, a sua vinculação a uma das dimensões da atitude transdisciplinar, a atitude transreligiosa, a qual, com certeza, serve de base para o desenvolvimento de uma educação transreligiosa, e, em segundo lugar, a sua aproximação direta com uma das disciplinas escolares, o Ensino Religioso.

Diante disso, neste trabalho acadêmico, serão relacionados, a seguir, alguns elementos que abeiram o Ensino Religioso, a educação transdisciplinar/transreligiosa e a atitude transreligiosa, seguindo, prioritariamente, o intento de demonstrar as contribuições que a disciplina escolar, em questão, oferece para a efetivação da abordagem transdisciplinar na educação.

O primeiro elemento, a ser destacado, é a transcendência, cuja ideia, na educação transdisciplinar, está ligada à vocação de universalidade da prática educativa e ao esforço para religar as dimensões do ser humano, reconhecendo o fato de que tudo está interconectado e de que o homem é chamado a transcender e a participar de diferentes níveis de realidade.

O vínculo entre a transdisciplinaridade e a transcendência se configura na disposição de buscar a unificação dos saberes e a extrapolação do entendimento do conhecimento para fora dele mesmo. Ressalta-se que ambos os termos indicam o movimento de 'ir além', de ultrapassar os limites estabelecidos rumo ao desconhecido, ao imprevisto e ao inesperado, considerando, desde o início, a

inteireza humana e a multidimensionalidade da realidade, marcada pelas várias tensões, problemas e desafios de ordem social, econômica, política e religiosa.

No Ensino Religioso, a transcendência²⁹ é um dos conceitos que pode ser trabalhado em seu currículo. Ela é definida como uma dimensão humana de caráter ontológico, cuja manifestação se dá na ação de transcender, ou seja, de ultrapassar o ordinário e as fronteiras do conhecimento, ascendendo a uma instância/realidade superior.

De acordo com Ferreira (2002, p. 48), “[...] pensar o Ensino Religioso na escola significa criar a possibilidade de abertura [uma das bases da atitude transdisciplinar] para o outro e para a transcendência.”. Para o referido autor, a palavra transcendência “[...] marca a possibilidade de abertura para a existência de um ser superior, independente da cultura na qual se insere.”. Assim, é importante destacar que o Ensino Religioso caminha em direção à “[...] busca da transcendência religiosa, trilhando o itinerário de formação da identidade e do agir humano iluminado pela ética.” (FERREIRA, 2002, p. 48).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso³⁰, propostos pelo FONAPER, afirma que é importante estimular o ser humano a transcender, em uma tentativa de lhe ajudar a superar a sua provisoriedade e a sua finitude, percebendo-se capaz de convergir tudo o que lhe é extrínseco e, assim, desenvolver saberes cuja contribuição se circunscreve, por exemplo, na necessidade humana de encontrar o sentido de sua vida. “A recusa à Transcendência é trágica para o ser humano, pois o torna resignado em sua mediocridade.” (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1997, p. 19).

O segundo elemento é o sentido da vida que, na educação transdisciplinar, se relaciona com a expressão da totalidade aberta do ser humano, o qual não deve ser visto de forma fragmentada e reduzida à dimensão do racional. Por se constituir em

²⁹ Reconhece-se que transcendência, sentido da vida, sagrado e tradições religiosas e não religiosas, se configuram em conceitos/temas que possuem uma vasta discussão teórica. Ao serem citados neste trabalho, objetiva-se apenas destacá-los como conceitos/temas abordados, prioritariamente, pela disciplina Ensino Religioso, no âmbito do currículo do Ensino Fundamental.

³⁰ Ressalta-se que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, produzidos pelo FONAPER, foi adotada com o objetivo de demonstrar a importância de se ter um eixo norteador para a construção de uma proposta curricular, no intuito de garantir uma identidade disciplinar que contribua com o desenvolvimento da abordagem transdisciplinar no âmbito da educação. Sem esse eixo norteador, o currículo do ER corre o risco de ser elaborado sem contemplar temas e conceitos que só a disciplina tem embasamento teórico para trabalhar. Evidencia-se, também, que é importante investir na revisão dos PCNER, considerando os avanços legais e epistemológicos conquistados após os dezessete anos de sua elaboração.

um ser criativo, imaginativo e produtor de sentido, significados e símbolos, o homem, constantemente, se dispõe a questionar a realidade, indo além daquilo que se manifesta no mundo natural e capturado racionalmente. Ele quer saber de onde veio, o porquê existe, qual o sentido de sua vida. E, a sala de aula transdisciplinar se torna um dos lugares onde os sujeitos escolares – professores e alunos – poderão encontrar e/ou redimensionar, em um esforço contínuo de reflexão e de diálogo com o próximo e com o mundo, os seus propósitos e a maneira de ser.

O Ensino Religioso, segundo os PCNER, deve “subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado;” (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1997, p. 31). Considera-se, assim, que o conhecimento postulado na referida disciplina escolar, juntamente com os saberes das outras que compõem o currículo, ajudarão os professores e os estudantes a clarificarem o significado da existência humana, ou seja, o sentido da vida.

O ER contribui, com a busca acima, ao trabalhar, por exemplo, com a realidade da morte e as respostas dadas pelas religiões para o pós-morte – ressurreição, reencarnação, ancestralidade, nada, as quais influenciam diretamente a orientação da vida.

O terceiro elemento é o sagrado/tradições religiosas³¹ e é nele que se pode confirmar, definitivamente, a integração entre transdisciplinaridade, atitude transrreligiosa, educação transdisciplinar/transrreligiosa e Ensino Religioso.

A partir da conceituação de atitude transrreligiosa apresentada anteriormente, é possível definir que a educação transrreligiosa é responsável por abordar o sagrado e os seus elementos constitutivos, seja para afirmar ou negar a sua presença e a sua interferência na realidade. Portanto, deve-se oportunizar aos estudantes o conhecimento, a apreciação e a aprendizagem das tradições religiosas e não religiosas, no intuito de favorecer o processo de conhecimento das especificidades das tradições que são estranhas aos alunos para melhor identificar nos elementos e princípios comuns nas quais elas se fundamentam e, dessa forma, consolidar uma visão transrreligiosa do mundo.

³¹ Evidencia-se a necessidade de futuros estudos a respeito do termo “sagrado” e a sua vinculação à abordagem transdisciplinar, pois em algumas referências utilizadas neste estudo para fundamentar a discussão sobre transdisciplinaridade e educação, notou-se uma similaridade equivocada entre “sagrado” e “tradições religiosas”.

Salienta-se que a educação transdisciplinar/transreligiosa contribui para que seja evitado qualquer tipo de reducionismo e, por conseguinte, seja favorecida, a partir da compreensão global da sociedade e do esforço em promover a religação das dimensões do homem, a construção de uma cidadania planetária, baseada na sabedoria, na justiça, na solidariedade, no amor e na paz.

No Ensino Religioso, um dos blocos de conteúdos, previsto para ser trabalhado, seguindo a proposta dos PCNER, é 'Culturas e Tradições Religiosas', cujo objetivo é conhecer a formação da ideia de transcendente nas diversas tradições religiosas, apoiando-se nas contribuições das áreas de filosofia, história e sociologia, a fim de conhecer a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas, a formação histórica de cada tradição e as ideologias religiosas que atravessam a redação dos textos sagrados.

Além dos três elementos explicitados acima, outros poderiam ser elencados, como, por exemplo, a nova cultura de religação, que é um pressuposto 'trans' possível de ser relacionado com os termos religião, *religio*, *relegere*, *religare*. Entretanto, através das sintéticas relações abordadas nos parágrafos anteriores, as quais demonstram a proximidade entre o ER e a transdisciplinaridade, já é viável asseverar que o Ensino Religioso se apresenta como um campo disciplinar importante para a efetivação da abordagem transdisciplinar na educação. E, isso confirma, como sugerido por Figueiredo (2006), o movimento do ER rumo à sua caracterização em uma área de conhecimento que, cada vez mais, tem caminhado para a construção de um novo paradigma, o qual proporcionará a dinamização da organização curricular por meio da vinculação do ER às diversas áreas do saber, adotando o princípio do diálogo segundo as modalidades interdisciplinar e transdisciplinar.

Esse novo paradigma começa a ser construído no momento em que o Ensino Religioso inicia o seu processo de caracterização em uma disciplina interdisciplinar, no âmbito de sua estruturação interna. Isso pode ser verificado na proposta de Passos (2007), em que se sugere, a partir do entendimento de epistemologia do ER como a sua fundamentação teórica e metodológica, a(s) Ciência(s) da Religião como a base epistemológica da disciplina escolar em questão, a qual, enquanto área de conhecimento, toma a religião como um objeto de estudo.

Ao encontro da proposta acima, Lima (2003), na sua dissertação de Mestrado, propõe a(s) Ciência(s) da Religião como o pressuposto teórico capaz de

sustentar, enquanto uma área de conhecimento, o ER, o qual deve adotar o referido campo científico como o seu lócus próprio da reflexão e do estudo em sua conotação de transreligiosidade, transformando a disciplina escolar em Ensino Religioso Transreligioso, com base nos três pilares da transdisciplinaridade propostos por Basarab Nicolescu: a Complexidade, a Lógica do Terceiro Incluído e os Diferentes Níveis de Realidade.

Entretanto, esclarece-se que, ao seguir a proposta da(s) Ciência(s) da Religião como base epistemológica, o Ensino Religioso é levado a incorporar todas as referências teóricas e metodológicas do referido campo científico, e, por consequência, assume a abordagem interdisciplinar que a(s) Ciência(s) da Religião, desde o início do seu desenvolvimento no Brasil, adotou como orientadora do seu método para a realização do trabalho científico. Logo, Passos (2007) estabelece como uma das finalidades do ER, a disposição para contribuir com a ligação dos saberes, promovendo o estudo do dado religioso sob influência da perspectiva interdisciplinar, a crítica à fragmentação do conhecimento e a promoção da visão global do ser humano.

Evidencia-se, assim, que o modelo de Ensino Religioso fundamentado, epistemologicamente, na(s) Ciência(s) da Religião vai ao encontro dos propósitos definidos para o ensino interdisciplinar, a saber: a compreensão da realidade, por meio da articulação dos ramos de conhecimento; a difusão do conhecimento integrado; a geração de novos saberes; e, a formação de cidadãos atuantes na sociedade. Especificamente, esse último objetivo reforça a ideia de uma disciplina escolar a serviço do desenvolvimento de uma cidadania plena, por outras palavras, de um ER em função da educação do cidadão.

Enfim, depara-se, novamente, com a asseveração a respeito da estadia do Ensino Religioso na fronteira entre a(s) Ciência(s) da Religião e a Educação, pois, ao se falar em educação do cidadão como objetivo do ER, espera-se, na verdade, que a referida disciplina escolar, segundo Ferreira (2001, p. 48), crie “[...] nos alunos, uma disposição integral do sujeito em estar no mundo, possibilitando sua formação moral e ética.”. Portanto, pensar o Ensino Religioso é pensar a educação, sobretudo quando se deseja de ambos a contribuição para a formulação de valores, para a formação do caráter. “O Ensino Religioso nas fronteiras da ética é um exercício permanente para se aprender a ver e a reconhecer, no rosto do outro, a manifestação do sagrado.” (FERREIRA, 2001, p. 53).

Estar nas fronteiras da ética, tendo um papel importante no processo de formação de/para valores, reafirma a condição do ER de ser uma disciplina que transita entre as epistemologias da(s) Ciência(s) da Religião e da Educação.

Diante disso, verifica-se que, no âmbito da referida disciplina escolar, os limites desses dois campos epistemológicos não são bem definidos, e, talvez, a melhor opção seja o não estabelecimento das delimitações da Educação e da(s) Ciências da Religião, de forma a não criar barreiras protetoras, impedindo, assim, o livre trânsito do ER nesses dois campos.

Essa situação, de fato, não é muito confortável. Ela gera um clima de instabilidade, cuja sensação serve como força propulsora para a promoção da transdisciplinaridade. Domingues (2001, p. 51) afirma que “O desafio vai consistir em criar uma cultura que nos permita conviver com a instabilidade, sem a qual não há o transdisciplinar, e tirar todo o proveito dela.”.

Ressalta-se que a instabilidade está ligada à constante tensão presente no trabalho transdisciplinar, cujo esforço é de sempre buscar incomodar e desafiar o conhecimento, de modo que a disciplina, assentada em sua segurança, é levada a se arriscar e a se aventurar nas zonas de indefinição e nos espaços vazios dos vários campos disciplinares. Esse esforço leva, por exemplo, o Ensino Religioso a transpassar e a traspasar a discussão ‘inter’ da(s) Ciência(s) da Religião rumo à Educação transdisciplinar, que, baseada em valores humanos e transcendentais, procura religar as dimensões do ser humano, reconhecendo o fato de que tudo está interconectado e de que o homem é chamado a transcender e a participar de diferentes níveis de realidade. Percebe-se, finalmente, a identificação da educação transdisciplinar/transreligiosa com a proposta de Schock (2012), a qual sugere a definição do ER como a área de conhecimento responsável pela promoção da educação para a transcendência, fazendo, assim, a opção pela interlocução entre a educação e as dimensões antropológicas e transcendentais para buscar a configuração da disciplina Ensino Religioso.

Em suma, fica evidente a importância do Ensino Religioso para a efetivação da abordagem transdisciplinar na educação, a qual demonstra ser uma valiosa opção para a transformação da prática educativa mediante a urgência de se enfrentar os paradoxos, os problemas, as injustiças e as necessidades de um mundo incerto, complexo e plural.

Contudo, uma contradição, também, se torna mais perceptível, e seu surgimento se inicia no fato de que, tanto nos domínios da ciência quanto nos da educação, a transdisciplinaridade se apoia na interdisciplinaridade, que, por sua vez, se ancora na disciplinaridade, demonstrando, dessa forma, o seguinte: sem o apoio de uma cultura disciplinar bem definida e bem consolidada, simplesmente não há a possibilidade de desenvolvimento de uma abordagem transdisciplinar na ciência e na educação.

Nessa direção, constata-se que, no caso do Ensino Religioso, apesar de ser reconhecido como uma área de conhecimento, permanece sua condição de uma disciplina escolar marcada pela insistência no tratamento diferenciado, resultando em um estado de indefinição e imprecisão acerca da oferta e da permanência do ER nos currículos escolares, cujo efeito é o retorno das discussões a respeito de sua factibilidade e a retomada da proposta recorrente de retirada do ER dos currículos das escolas públicas.

Distintamente daquilo que é estabelecido para os demais componentes curriculares, o Ensino Religioso tem a frequência facultada para os alunos e é a única disciplina que não possui um documento como referência para a elaboração do seu currículo nas escolas brasileiras, quer isto dizer, o ER não possui os Parâmetros Curriculares Nacionais, como as outras disciplinas os detêm. Isso segue as orientações da Lei nº 9.394/1996, artigo 33, no qual se determina que compete aos sistemas de ensino regulamentar os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso, devendo, quanto a isso, ouvir as diferentes denominações religiosas, e estabelecer as normas para a habilitação e admissão dos professores.

A condição de ser optativa a frequência pode ser tomada como algo inviável mediante a averiguação de que não há outra disciplina responsável, por exemplo, pelo trabalho aprofundado do conceito de transcendência, o qual, como apresentado anteriormente, é imprescindível para o entendimento do movimento transdisciplinar de 'ir além'. Diante disso, é possível contestar o princípio de facultabilidade, visto que, assim como é necessário e obrigatório o ensino das Línguas Portuguesa e Estrangeira, da Matemática, das Ciências, da Geografia, da História, da Educação Artística e da Educação Física, o Ensino Religioso, também, é uma área do conhecimento que, segundo o olhar da educação transdisciplinar, é indispensável para formação do cidadão e, portanto, para promoção da religação dos diferentes

níveis de realidade e da unificação das dimensões humanas, cumprindo, assim, a vocação de universalidade da educação.

E a condição de não possuir alguns parâmetros para a elaboração do currículo do ER, pode ser melhor compreendida através da interpretação de Figueiredo (2006) a respeito da situação atual da disciplina escolar. De acordo com a pesquisadora, o Ensino Religioso continua servindo aos interesses dos vários setores societários que procuram influenciar, segundo os seus ideais e valores, a construção do ER, caracterizando, dessa forma, um problema de natureza filosófica e de cunho ideológico-político, que se manifesta, por exemplo, quando se mantém, na Lei Maior, o princípio da facultabilidade, e, na LDBen, a omissão da União no que se refere à proposição dos conteúdos curriculares, atribuindo essa tarefa aos sistemas de ensino, os quais devem consultar as diferentes denominações religiosas. Na verdade, isso demonstra, nas palavras do Figueiredo (2006, p. 178), que o Ensino Religioso “[...] está vinculado ainda à religião [...]”.

Evidencia-se que a permanência do estado de indefinição acerca do estabelecimento de parâmetros nacionais norteadores do processo de elaboração do currículo da disciplina em questão, se revela como um fator perigoso para a construção dos seus fundamentos, pois o fato de ficar a mercê dos sistemas de ensino e das diferentes denominações religiosas, permite que a identidade do Ensino Religioso se constitua de forma dúbia e híbrida, correndo, assim, o risco de perder as suas contribuições para a implementação da educação transdisciplinar, visto que não há um eixo norteador que garanta o trabalho, no âmbito do ER, de alguns conceitos importantes, como o de transcendência.

Por fim, é importante reiterar a necessidade de os legisladores brasileiros e os sujeitos envolvidos nos processos de definição dos pressupostos, princípios e fundamentos dos projetos educacionais se atentarem para a grande contribuição que a abordagem transdisciplinar da educação oferece para o enfretamento da grave crise de identidade das novas gerações, desencadeada pela condição de volatilidade das relações, pelas aspirações e desejos profundos não atendidos e, principalmente, pela falta de sentido de vida. E, é imprescindível, também, a volta dos olhares para o Ensino Religioso, considerando a sua contribuição, já abordada anteriormente, para a prática educativa transdisciplinar. Diante disso, se aposta na necessidade do componente curricular em questão se adequar à abordagem transdisciplinar, acreditando ser esse o caminho para a sua emancipação do

domínio das partes interessadas, as quais exercem poder na implantação do ER, com esta ou aquela modalidade pedagógica, e se tornar uma disciplina autônoma e reconhecida academicamente, livre da condição de ser a única disciplina escolar que precisa de um artigo na Constituição Federal brasileira, para ser garantida a sua oferta, e aberta à transdisciplinaridade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este presente trabalho, cujo tema é “Fronteiras Históricas e Epistemológicas do Ensino Religioso: uma Área de Conhecimento em busca da Transdisciplinaridade”, objetivou analisar o processo de construção da identidade disciplinar do Ensino Religioso, sobretudo no que se refere à definição de sua base epistemológica a partir da abordagem transdisciplinar da educação, acreditando ser esse o caminho para emancipação do ER e para a sua consolidação em uma disciplina reconhecida curricular e epistemologicamente.

Diante disso, desenvolveu-se o segundo capítulo no intuito de traçar o percurso do processo de desenvolvimento do ER, desde a sua implantação até a definição em uma área de conhecimento, na tentativa de compreender melhor a sua identidade disciplinar, que já se reconhece como um componente curricular marcado por um tratamento diferenciado em relação às demais disciplinas.

Pode-se perceber que, ao longo da história brasileira, especificamente, no período em que o País era colônia de Portugal, o Ensino Religioso, também, designado como Educação Religiosa, se configurou no ensino da religião católica, aos nativos e filhos dos portugueses, que vieram para o Brasil. A sua efetivação só foi possível graças aos acordos celebrados entre a Igreja Católica, em especial, a Companhia de Jesus, e o Estado português, em decorrência do Regime de Padroado.

Mesmo na fase das reformas pombalinas, marcada pela expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil, não ocorreram mudanças no caráter imposto e disciplinador do Ensino Religioso, continuando a sua configuração de ensino de uma religião, no formato mais doméstico do que institucional.

Ao longo de todo o Império brasileiro, o ER continuou sendo compreendido e tratado como uma ferramenta de catequização, a serviço da expansão da fé católica, privilegiando, sobretudo, a tradição romana.

Evidencia-se que, além da utilização de diferentes nomenclaturas, a disciplina em questão sofreu algumas alterações, dentre as quais, se destaca o fato de facultar, ou mesmo, dispensar os alunos católicos da aula de Instrução Religiosa, como previsto no Decreto nº 7.031-A/1878, demonstrando, assim, uma tentativa de subalternizar o Ensino Religioso, designado como Instrução Religiosa, às outras disciplinas.

No Brasil República, é importante destacar a grande tensão presente nas discussões sobre educação, laicidade e Ensino Religioso, desde o início do regime republicano. A partir dos anos 30, do século XX, a educação escolarizada e, por consequência, o ER foram influenciados pela política conciliatória praticada pelo Estado, buscando o entendimento entre os movimentos tradicionais e dos reformadores escolanovistas. No decorrer das outras décadas, a disciplina Ensino Religioso, juntamente com a matéria Educação Moral e Cívica, se configuraram, com maior destaque no Estado Novo e no Regime Militar, em áreas que tinham a finalidade de, via ação no campo educacional, instrumentalizar o campo político para propósitos hegemônicos.

A partir da Constituição Republicana de 1988 e da LDBen de 1996, a Educação Moral e Cívica é extinta, mas o Ensino Religioso, apesar da crítica dos grupos que defendem a laicidade, continua sendo garantido nos currículos do Ensino Fundamental nas escolas públicas, sob a condição de matrícula facultativa. E, quanto à definição dos conteúdos, da habilitação e da admissão dos professores, o artigo 33, da Lei nº 9.394/1996, a estabelece como de responsabilidade dos sistemas de ensino, os quais precisam assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e devem seguir a determinação de que o Ensino Religioso não pode servir para formar o prosélito. Destaca-se, ainda, que, em relação especificamente à definição dos conteúdos, os sistemas de ensino são obrigados a ouvirem as diferentes denominações religiosas, organizadas em entidade de representação civil.

Anos depois, o ER foi definido como uma área de conhecimento, garantindo-lhe, como ocorre com as demais áreas, o status de disciplina escolar. Entretanto, percebe-se que o Ensino Religioso continua recebendo um tratamento diferenciado, pois, distintamente daquilo que é estabelecido para os demais componentes curriculares, o ER, além da frequência facultativa, não possui um documento nacional como referência para a elaboração do seu currículo nas escolas brasileiras e não há uma política nacional de formação/profissionalização de professores para a referida disciplina escolar.

Esse tratamento diferenciado acaba ocasionando fragilidades e hiatos que impedem o ER de se constituir em uma área de conhecimento consolidada, cercando-a, na verdade, de dúvidas e incertezas no que se refere aos seus aspectos epistemológicos, pedagógicos e curriculares.

Diante dessa situação, um movimento corrente de professores-pesquisadores tem buscado a consolidação do Ensino Religioso como uma disciplina escolar autônoma e como uma área de conhecimento reconhecida, academicamente. E um dos esforços desse movimento se circunscreve na procura por sistematizar o objeto de estudo da referida disciplina, na tentativa de, a partir das proposições de professores-pesquisadores, contribuir para o processo de construção da identidade e da base epistemológica do Ensino Religioso.

Conduzido pela necessidade de conhecer os avanços desse movimento, desenvolveu-se o terceiro capítulo, objetivando identificar as contribuições recentes acerca da construção da identidade do Ensino Religioso, e, portanto, da definição do objeto de estudo e do conhecimento científico para a referida área de conhecimento. Foram analisadas três propostas atuais, as quais foram selecionadas a partir do artigo “Objeto do ensino religioso: uma identidade”, do prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, e estão expostas nos seguintes textos: “Ensino Religioso: construção de uma proposta”, do prof. Dr. João Décio Passos; “Fontes antropológicas e sociológicas da Educação Religiosa no sistema escolar brasileiro, na perspectiva foucaultiana: a evolução de uma disciplina entre religião e área de conhecimento” (tradução nossa)³², da prof.^a Dra. Anísia de Paulo Figueiredo; “Aportes epistemológicos para o Ensino Religioso na escola: um estudo analítico-propositivo”, do prof. Dr. Marlon Leandro Schock.

A análise dos três trabalhos possibilitou constatar um consenso entre os referidos pesquisadores: o Ensino Religioso deve realizar um trabalho interdisciplinar.

Ao ser considerada, especificamente, a proposta de Passos (2007), a qual sugere a fundamentação do ER na(s) Ciência(s) da Religião, constata-se que a referida disciplina escolar, por ser apontada como um importante componente curricular que contribui para alcançar o objetivo da Educação: formar o cidadão atual, se encontra, epistemologicamente, na fronteira entre a Educação e a(s) Ciência(s) da Religião.

Nesse sentido, evidencia-se que o Ensino Religioso, por se assentar na questão de educação para a cidadania plena, se configura em uma disciplina cuja sustentação se dá sobre os pressupostos educacionais, ou seja, localiza-se no

³² Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento.

campo epistemológico da Educação, fazendo-se necessário, segundo Figueiredo (2006) e Schock (2012), recorrer às áreas da Antropologia e da Sociologia para reconhecer e compreender o fenômeno religioso, a partir da dimensão humana em toda a sua plenitude, já que o ser humano, situado dentro ou fora da religião, se constitui em um sujeito das interrogações e da incompletude.

Além disso, o ER, como um componente curricular chamado para desenvolver um trabalho interdisciplinar, deve organizar os seus fundamentos teórico-metodológicos e as suas atividades pedagógicas com base na articulação com as demais áreas de conhecimento, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, almejando se desenvolver em direção à transdisciplinaridade, acreditando, segundo Figueiredo (2006), ser esse o caminho para a sua emancipação e para a consolidação de um tratamento igual ao que é oferecido às demais disciplinas curriculares.

Nessa direção, foi realizado, no quarto capítulo, o aprofundamento nas discussões sobre os níveis de intersecção entre as disciplinas - interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, apresentando a definição, os pressupostos, os fundamentos teóricos e práticos e a relação de cada nível de intersecção com a educação, no intuito de caracterizar, sobretudo, a relação existente entre o Ensino Religioso e a transdisciplinaridade, observando os efeitos da aproximação entre os dois termos, principalmente no que se refere ao estímulo ofertado pela abordagem transdisciplinar para o desenvolvimento do processo de emancipação do ER, contribuindo, assim, para o seu reconhecimento como uma disciplina escolar autônoma.

A transdisciplinaridade, palavra introduzida por Jean Piaget em 1970, pode ser entendida como um movimento epistemológico, cujas finalidades são a compreensão do mundo e da realidade e a promoção da unidade do conhecimento. O prefixo 'trans', de origem latina, designa o movimento que ocorre 'entre' as disciplinas, 'através' das diferentes disciplinas e 'além' de toda disciplina.

A atuação transdisciplinar, fundamentada em três bases: rigor, abertura e tolerância, perpassa o exercício de aproximação dos campos disciplinares, avançando no propósito de buscar a superação das barreiras e de promover o trabalho nas interfaces disciplinares. Essa atuação, definida como atitude transdisciplinar, é desenvolvida graças a capacidade individual e social de explorar o indefinido e o incluso do conhecimento, o qual se manifesta em uma realidade, que,

por apresentar diferentes níveis, é considerada como multidimensional e multirreferencial. Portanto, a atitude transdisciplinar se define como uma atitude transcultural, uma atitude transreligiosa e uma atitude transnacional.

Essas três dimensões da atitude transdisciplinar possibilitam o avanço na compreensão das questões sociais e humanas, considerando os diferentes níveis da realidade e a necessidade de se promover a unificação dos saberes e a restituição da inteireza do sujeito.

Destaca-se que, para a promoção da unidade do conhecimento e da religação das dimensões humanas, é importante desenvolver uma educação que recrie a sua vocação de universalidade e que, também, imprima um caráter global em suas práticas. Ou seja, é necessário que a educação seja balizada com os grandes ideais transdisciplinares, e, conseqüentemente, reconheça que tudo está interconectado e que o homem é chamado a transcender e a participar de diferentes níveis de realidade.

Ao se propor a ação de transcender, é revelado, dessa forma, o forte vínculo que há entre transdisciplinaridade e transcendência, pois os dois termos confirmam a disposição para buscar o sentido do conhecimento e dos fenômenos fora deles mesmos.

Nesse sentido, chega-se à discussão sobre a construção de uma didática transdisciplinar, cuja finalidade é refletir a atitude transdisciplinar na atuação do professor, dentro e fora da sala de aula, e nas definições do processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando, além do contato com as disciplinas, a oportunidade dos alunos transcenderem a realidade disciplinar através de caminhos ou 'tunelamentos', rumo à contemplação da unificação do conhecimento, da multidimensionalidade da realidade e da inteireza humana.

A didática transdisciplinar deve se basear nas três dimensões da atitude transdisciplinar, orientando os docentes em direção ao exercício de práticas que contribuam para a aprendizagem discente, de forma a oportunizar uma melhor compreensão da cultura – educação transcultural, uma melhor defesa dos interesses nacionais – educação transnacional e um maior respeito às convicções religiosas e políticas – educação transreligiosa. Para tanto, é importante refletir, na prática professoral, os cinco princípios da docência transdisciplinar: 1- reconhecer que o conhecimento disciplinar e o seu domínio são fundamentais; 2- refletir sobre o sentido de sua vida, dialogando com o próximo e com o mundo; 3- reconhecer o

outro no processo ensino-aprendizagem; 4- atender às peculiaridades de cada turma no desenvolvimento de uma atuação didático-pedagógica; 5- criar e recriar os saberes através do diálogo, da troca e da mútua transformação.

A partir de então, enfatiza-se a relação entre o Ensino Religioso e a educação transdisciplinar (ET), sobretudo, o eixo da educação transreligiosa (ETR). Essa relação é caracterizada pela proximidade de alguns elementos/conceitos que estão presentes tanto na disciplina escolar quanto na dimensão transreligiosa, dentre os quais se destacam três, a saber: 1- transcendência: na ET, movimento de 'ir além', de ultrapassar os limites estabelecidos rumo ao desconhecido, ao imprevisto e ao inesperado, no ER, ação de ultrapassar o ordinário e as fronteiras do conhecimento, ascendendo a uma instância/realidade superior; 2- sentido da vida: na ET, é o movimento de 'ir além' daquilo que se manifesta no mundo natural, resultante da capacidade do homem questionar a realidade, buscando saber de onde veio, o porquê existe, qual o propósito de sua vida, no ER, subsídios são oferecidos ao estudante para lhe ajudar na formulação, em profundidade, do questionamento existencial; 3- sagrado/tradições religiosas: na ETR, oportunizar aos estudantes o conhecimento, a apreciação e a aprendizagem das tradições religiosas e não religiosas, no intuito de favorecer o processo de conhecimento das especificidades das tradições que são estranhas aos alunos para melhor identificar nos elementos e princípios comuns nas quais elas se fundamentam, no ER, segundo a proposta de PCNER, conhecer a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas, a formação histórica de cada tradição e as ideologias religiosas que atravessam a redação dos textos sagrados.

Mediante as relações acima, as quais demonstram a proximidade entre o ER e a transdisciplinaridade, já é viável asseverar que o Ensino Religioso se apresenta como um campo disciplinar importante para a efetivação da abordagem transdisciplinar na educação. E, isso confirma o movimento do ER rumo à sua caracterização em uma área de conhecimento que deve se abrir às diversas áreas do saber, adotando o princípio do diálogo segundo as modalidades interdisciplinar e transdisciplinar.

O Ensino Religioso inicia o seu processo de caracterização em uma disciplina interdisciplinar, no âmbito de sua estruturação interna, incorporando, a partir do entendimento quanto à definição da sua base epistemológica, todas as referências teóricas e metodológicas da(s) Ciência(s) da Religião, e, por consequência,

assumindo a abordagem interdisciplinar que a disciplina científica adotou como orientadora do seu trabalho.

Evidencia-se, assim, que o modelo de Ensino Religioso fundamentado, epistemologicamente, na(s) Ciência(s) da Religião vai ao encontro dos propósitos definidos para o ensino interdisciplinar, a saber: a compreensão da realidade, por meio da articulação dos ramos de conhecimento; a difusão do conhecimento integrado; a geração de novos saberes; e, a formação de cidadãos atuantes na sociedade. Especificamente, esse último objetivo reforça a ideia de uma disciplina escolar a serviço do desenvolvimento de uma cidadania plena, por outras palavras, de um ER em função da educação do cidadão.

Enfim, depara-se, novamente, com a asseveração a respeito da estadia do Ensino Religioso na fronteira entre a(s) Ciência(s) da Religião e a Educação. No âmbito da referida disciplina, os limites desses dois campos epistemológicos não são bem definidos, e, talvez, seja melhor que não se estabeleçam os limites entre a Educação e a(s) Ciências da Religião, de forma a não criar barreiras protetoras, impedindo, assim, o livre trânsito do ER nesses dois campos.

Reconhece-se que essa situação acaba gerando um clima de instabilidade, cuja sensação serve como força propulsora para a promoção da transdisciplinaridade, levando o ER a transpassar e a traspassar a discussão ‘inter’ da(s) Ciência(s) da Religião rumo à Educação transdisciplinar, que, baseada em valores humanos e transcendentais, procura religar as dimensões do ser humano, reconhecendo o fato de que tudo está interconectado e de que o homem é chamado a transcender e a participar de diferentes níveis de realidade.

Como abordado anteriormente, a relação de proximidade entre o Ensino Religioso e a educação transdisciplinar evidencia o quanto a referida disciplina escolar é importante para a efetivação da transformação da educação de acordo com os ideais da transdisciplinaridade.

Entretanto, essa aproximação, a qual já se demonstrou ser benéfica para o desenvolvimento dos estudantes, pode ser prejudicada mediante a insistência no tratamento diferenciado do Ensino Religioso, pois é a única disciplina escolar que tem a frequência facultada e que não possui um documento como referência para a elaboração do seu currículo nas escolas brasileiras.

A condição de ser optativa a frequência pode ser tomada como algo inviável mediante a averiguação de que não há outra disciplina responsável, por exemplo,

pelo trabalho aprofundado do conceito de transcendência, o qual, como apresentado anteriormente, é imprescindível para o entendimento do movimento transdisciplinar de 'ir além'. E a condição de não possuir alguns parâmetros para a elaboração do currículo do ER precisa ser revertida, objetivando anular o risco de perder as contribuições da disciplina escolar para a implementação da educação transdisciplinar, visto que não há um eixo norteador que garanta o trabalho, no âmbito do ER, de alguns conceitos ou temas importantes, como os de transcendência, sentido da vida, sagrado e tradições religiosas e não religiosas.

Concluindo, ressalta-se a urgência dos legisladores brasileiros e dos demais sujeitos envolvidos nos processos de definição dos pressupostos, princípios e fundamentos dos projetos educacionais se atentarem para a urgência de, segundo os ideais da transdisciplinaridade, transformar a educação para o inevitável enfretamento da grave crise de identidade das novas gerações, voltando os seus olhares para o Ensino Religioso de forma a reconhecer a sua contribuição para a prática educativa transdisciplinar. Para tanto, é importante se rever o atual estado da referida disciplina escolar, buscando refletir e discutir abertamente e, no âmbito da União, agir em favor da mudança das seguintes condições: 1- frequência facultada dos alunos; 2- inexistência de parâmetros nacionais que orientem as escolas no processo de elaboração do currículo do ER; 3- falta de uma política nacional de formação/profissionalização docente para o Ensino Religioso. Associa-se a essa ação política o movimento de adequação do componente curricular à abordagem transdisciplinar, acreditando ser esse o caminho para emancipação do Ensino Religioso, de forma a se tornar uma disciplina autônoma, reconhecida academicamente e aberta à transdisciplinaridade.

Por fim, evidencia-se a necessidade de, em pesquisas futuras, aprofundar a discussão sobre o processo de evolução da educação brasileira, cujo enraizamento ainda está na disciplinaridade, mas que urge a sua adequação a uma abordagem transdisciplinar, promovendo, assim, a superação de uma escola fragmentada, de uma aula fragmentada, de um conhecimento fragmentado e de um aluno fragmentado.

Outro tema, que também demanda novos estudos, está relacionado ao fato de que, a formação do educando para a totalidade e para a autonomia, neste contexto atual em que emerge a cada momento um novo *ethos* do exercício intelectual, deve ser arduamente perseguida por todos os componentes curriculares

e, nesse sentido, o Ensino Religioso precisa continuar avançando em direção, por exemplo, à ideia de se configurar em uma 'ecodisciplina', ou em uma 'extradisciplina', ou até mesmo em uma 'metadisciplina'.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eduardo Basto de. A história das religiões. In: USARSKI, Frank (Org.). **O espectro disciplinar da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 19-52.
- ARNT, Rosamaria de Medeiros. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 33-62.
- ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE. **Anexo à Ata da 17ª Reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada no dia 30 de abril de 1987**. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/publicacoes/anais-da-assembleia-nacional-constituente>. Acesso em: 13 fev. 2014.
- BARBOUR, Ian G. **Quando a ciência encontra a religião**: inimigas, estanhas ou parceiras? Tradução de Paulo Salles. São Paulo: Cultrix, 2004. 224 p.
- BARRETO, Francisco César de Sá. A instabilidade como condição para mudanças institucionais qualitativas. In: DOMINGUES, Ivan (Org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 29-33.
- BASARAB, Nicolescu *et al.* **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000. 185 p.
- BELÉM, Edna. Educação e transformação. YouTube, 03 de outubro de 2009. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=60c1RapBN7U>>. Acesso em: 10 set. 2013.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. p. 282-299. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a06.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2012.
- BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. Introdução: a transdisciplinaridade. In: PAULA, João Antonio de (Org.). **A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 17-40.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 60-75.

BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. Métodos para a instrução da criança na província da Bahia durante o Império. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 9, 2012, João Pessoa-PB.

Anais... Campinas: Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 2012. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.02.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP nº 097/99. Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. Disponível em: <www.pen.uem.br/diretrizes/Parecer_CNE-CP_1999_97.doc>. Acesso em: 12 maio 2011.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Imperio do Brazil**. Rio de Janeiro: Câmara, 1824. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-publicacaooriginal-14770-pl.html>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brazil**. Rio de Janeiro: Diário do Congresso Nacional, 24 fev. 1891. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 16 jul. 1934. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 10 nov. 1937. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 18 set. 1946. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 24 jan. 1967. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

BRASIL. Constituição (1967). Emenda constitucional nº 24, de 01 de dezembro de 1983. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, 02 dez. 1983. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1980-1987/emendaconstitucional-24-1-dezembro-1983-364949-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 05 out. 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 540, de 10 de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20540-1977%20sobre%20o%20tratamento%20a%20ser%20dado%20aos%20comp%20curriculares.pdf>. Acesso em: 01 maio 2013.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. **Chancellaria-mór do Imperio do Brazil**, Rio de Janeiro, 17 fev. 1854. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878. Cria cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. **Chancellaria-mór do Imperio do Brazil**, Rio de Janeiro, 06 set. 1878. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. **Chancellaria-mór do Imperio do Brazil**, Rio de Janeiro, 19 abr. 1879. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

BRASIL. Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. **Coleção de Leis do Brasil – 1890**, Rio de Janeiro, 07 jan. 1890a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-119-a-7-janeiro-1890-497484-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

BRASIL. Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. **Coleção de Leis do Brasil – 1890**, Rio de Janeiro, 08 nov. 1890b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

BRASIL. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 06 mai. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 09 fev. 1942a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 23 ago. 1946c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Da responsabilidade dos Ministros e Secretarios de Estado e dos Conselheiros de Estado. **Chancellaria-mór do Imperio do Brazil**, Rio de Janeiro, 31 out. 1827. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38389-15-outubro-1827-566674-publicacaooriginal-90212-pl.html>. Acesso em: 24 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832.

Chancellaria-mór do Imperio do Brazil, Rio de Janeiro, 12 ago. 1834. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais/ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

CAETANO, Maria Cristina. **O Ensino Religioso e a formação de seus professores: dificuldades e perspectivas**. 2007. 385f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte.

CARON, Lurdes. Cursos de ciências da religião – licenciatura plena – e a formação de professores de ensino religioso. In: OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro; MORI, Geraldo de (Orgs.). **Religião e educação para a cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 189-228.

CASIMIRO, A. P. B. S. Pensamentos fundadores na educação religiosa do Brasil colônia. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org.). **Navegando na história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006. p. 1-12. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Ana_Palmira_Casimiro2_artigo.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2012.

CORDEIRO, Ana Lúcia Meyer. **Metodismo e educação no Brasil: as tensões com o catolicismo na primeira república**. 2008. 385f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião, Juiz de Fora.

CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, ensino religioso e formação docente. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 11-20.

CROATTO, José Severino. A fenomenologia da religião entre as ciências da religião. In: CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião**. Tradução de Carlos Gutiérrez. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. Cap. 1, p. 17-35.

CUNHA, Luiz Antônio. **A laicidade em xeque: religião, moral e civismo na educação brasileira - 1931/97**. 2007. 15p. Disponível em: < http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/lac_laic.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes brasileiras**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001a. Cap. 4, p. 69-80.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes brasileiras**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001b. Cap. 4, p. 81-107.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação: uma questão democrática no Governo Provisório do Mal. Deodoro e no Congresso Constituinte de 1890-1891**. v. 01. 1991. 228f. Tese (Professor Titular) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-213, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984. 201p.

DOMINGUES, Ivan *et al.* Um novo olhar sobre o conhecimento: a criação do Instituto de Estudos Avançados da UFMG, as pesquisas transdisciplinares e os novos paradigmas. In: DOMINGUES, Ivan (Org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 13-27.

DOMINGUES, Ivan. Um desafio intelectual. In: DOMINGUES, Ivan (Org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 45-57.

DOMINGUES, Ivan. Em busca do método. In: DOMINGUES, Ivan (Org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005a. p. 17-40.

DOMINGUES, Ivan. Conclusão: síntese e prospecções. In: DOMINGUES, Ivan (Org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005b. p. 361-411.

DONATO, Hernani. 1964- revolução de 31 de março. In: DONATO, Hernani. **Dicionário das batalhas brasileiras: dos conflitos com indígenas às guerrilhas políticas urbanas e rurais**. São Paulo: IBRASA, 1987, p. 194.

DREHER, Luís Henrique. Ciência(s) da religião: teoria e pós-graduação no Brasil. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 151-178.

FÁVERO, Osmar. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contrapontos. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes brasileiras**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. Cap. 12, p. 241-253.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993. 119 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 13. ed. Campinas: Papirus, 1994. 143 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 15-22.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O trabalho docente como síntese interdisciplinar. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 123-141.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 11-19.

FERREIRA, Amauri Carlos. **Ensino religioso nas fronteiras da ética**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 64 p.

FERREIRA, Amauri Carlos *et al.* **A formação de valores frente a práticas educativas vivenciadas pelos professores de Educação Religiosa no Ensino Fundamental**. 2007. 80 f. Relatório de Pesquisa – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FERREIRA, Amauri Carlos; SENRA, Flávio. Tendência interdisciplinar das Ciências da Religião no Brasil: o debate epistemológico em torno da interdisciplinaridade e o paralelo com a constituição da área no país. **Revista Númen**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 249-269, 2012.

FERREIRA, Amauri Carlos; MARQUES, Maria Elizabeth. Aprendizagem de valores para a cidadania: desafio à educação e às religiões. In: OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro; MORI, Geraldo de (Orgs.). **Religião e educação para a cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 153-167.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-35.

FICO, Carlos. **O grande irmão: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo - o governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 334 p.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño, en la perspectiva foucaultiana: la evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento**. 2006. 955f. Tese (Doutorado) - Universidade Complutense de Madri, Faculdade Filosofia, Madri. Disponível em: < <http://eprints.ucm.es/7544/1/T29846.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1995. 150 p.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso**. 2. ed. São Paulo: Edições AM, 1997. 63 p.

GAIO, Roberta; CARVALHO, Roberto Brito de; SIMÕES, Regina. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, Roberta (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 147-171.

GARCIA, Joe de Assis. **Interdisciplinaridade, tempo e currículo**. 2000. 119f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 09-153.
GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é ciência da religião?** Tradução de Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005. 165 p.

HORTA, José Silvério Baía. A Constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes brasileiras**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001a. Cap. 8, p. 139-151.

HORTA, José Silvério Baía. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes brasileiras**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001b. Cap. 11, p. 201-239.

ISHAQ, Vivien; FRANCO, Pablo; SOUSA, Tereza. **A escrita da repressão e da subversão: 1964-1985**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2012. 337 p.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. In: JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. Cap. 1, p. 15-79.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. Evolucionismo. In: JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. p. 99.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. 159 p.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo *et al.* **Identidade e a prática pedagógica do professor de Ensino Religioso**. Curitiba: Editora da PUCPR, 2006. 97 p.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa; HOLANDA, Ângela. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. 117 p.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A construção histórica entre o ensino religioso e as ciências da religião no cenário brasileiro. In: OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro; MORI, Geraldo de (Orgs.). **Religião e educação para a cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2011a. p. 169-188.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. **O Ensino Religioso no Brasil**. 2. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011b. p. 27-54.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Objeto do ensino religioso: uma identidade. **Rever**, São Paulo, n. 01, p. 181-195, jan./jun. 2012. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/download/10487/7804>. Acesso em: 03 maio 2013.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 45-75.

LIMA, Maria Cristina. **Deus é maior: o Ensino religioso na Perspectiva da Transreligiosidade**. 2003. 118f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, São Paulo.

MANIFESTO DOS EDUCADORES. Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados. (Janeiro de 1959). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.205-220, ago. 2006b. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.

MANIFESTO DOS EDUCADORES. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006a. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. A cientificidade das ciências da religião. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil**: afirmação de uma área acadêmica. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 103-150.

MODESTO, Ana Lúcia. Religião, escola e os problemas da sociedade contemporânea. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 77-84.

MOON, Peter; MANSUR, Alexandre. O universo, Deus e você. **Revista Época**, São Paulo, 06 jul. 2012. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/tempo/Especial/noticia/2012/07/o-universo-deus-e-voce.html>>. Acesso em: 09 out. 2012.

MORAES, Maria Cândida. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 33 -62.

MORIN, Edgar; FREITAS, Lima de; NICOLESCU, Basarab. Carta da Transdisciplinaridade. In: Nicolescu, Basarab et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. p. 177-181.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 104 p.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 128 p.

NICOLESCU, Basarab *et al.* **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: Editora da UNESCO, 2000. 185 p.

NUNES, Maria José Rosado. A sociologia da religião. In: USARSKI, Frank (Org.). **O espectro disciplinar da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 97-119.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A educação na Assembleia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes brasileiras**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. Cap. 09, p. 153-189.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. E. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 43-59.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007. 143 p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. Educação, identidade e profissão docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 95-135.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes brasileiras**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. Cap. 13, p. 255-291.

PONDÉ, Luiz Felipe. Em busca de uma cultura epistemológica. In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 11-66.

PONDÉ, Luiz Felipe. Epistemologia agônica e disfuncionalidade humana: um ensaio de teologia pessimista. **Rever**, São Paulo, n. 2, 2001. p. 79-95. Disponível em: <www.pucsp.br/rever/rv2_2001/p_ponde.pdf>. Acesso em: 15 out. 2012.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. 139 p.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes brasileiras**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. Cap. 07, p. 119-138.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 267 p.

RUSSELL, Bertrand. **Religião e ciência**. Tradução de Maria Figueiredo, Valéria Vieira, Iulo Afonso. Ribeirão Preto: FUNPEC, 2009. 193 p.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Gênese do pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 4, 2006, Goiânia-GO. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo05/Luiz%20Fernando%20Sangenis%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998. 275 p.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 164 p.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2011a. 283 p.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2011b. 474 p.

SCHMIDT, Bettina E. A antropologia da religião. In: USARSKI, Frank (Org.). **O espectro disciplinar da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 53-95.

SCHOCK, Marlon Leandro. **Aportes epistemológicos para o Ensino Religioso na escola**: um estudo analítico-propositivo. 2012. 317f. Tese (Doutorado) - Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-graduação em Teologia. Disponível em: < http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=372>. Acesso em: 15 out. 2012.

SCHWARCZ, Lília Moritz; AZEVEDO, Paulo Cesar de; COSTA, Angela Marques da. **A longa viagem da biblioteca dos reis**: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 554 p.

SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006. 148 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986. p. 55-120.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 31-44.

SILVA, Antônio Francisco da. **Idas e vindas do Ensino Religioso em Minas Gerais**: a legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen. Belo Horizonte: Segrac, 2007. 139 p.

SILVA, Evandro Mirra de Paula e. Os caminhos da transdisciplinaridade. In: DOMINGUES, Ivan (Org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 34-43.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Religião e educação**: da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010. 149 p.

TRINDADE, Syomara Assuite; MENEZES, Irani Rodrigues. A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: século XIX e início do século XX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 124-135, dez. 2009. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art10_36.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

USARSKI, Frank. Introdução. In: USARSKI, Fran - k (Org.). **O espectro disciplinar da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 9-15.

VALLE, Edênio. A psicologia da religião. In: USARSKI, Frank (Org.). **O espectro disciplinar da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 121-167.

VELHO, Otávio. O que a religião pode fazer pelas ciências sociais? In: TEIXEIRA, Faustino (Org.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil**: afirmação de uma área acadêmica. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 233-250.

VIEIRA, Walmir. **Capelania escolar batista**: as práticas pastorais desenvolvidas pela capelania dos colégios batistas – um estudo de caso do sistema batista mineiro de educação. 2009. 223f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, São Bernardo do Campo.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2006**: os jovens do Brasil. 1. ed. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, 2006. 162 p.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2013**: juventude viva – homicídios e juventude no Brasil. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2013. 98 p.