

O Ensino Religioso no século XXI: religiosidade, laicidade e diversidade cultural

Maurício de Aquino*

Resumo: O artigo retoma a história da disciplina de Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro republicano e problematiza sua situação na sociedade contemporânea relacionando religiosidade, laicidade e diversidade cultural no conjunto das políticas públicas de educação. Considera a laicidade brasileira como sendo uma laicidade pragmática na qual o Estado mantém ambíguo relacionamento com as confissões religiosas o que repercute também no caso das contradições inerentes ao modelo da disciplina de Ensino Religioso na legislação vigente. O artigo encerra-se com discussão sobre a pertinência de estudos sobre religião na escola do século XXI desde as reflexões, sobretudo, de Jürgen Habermas e Régis Debray, considerando as ações desenvolvidas no estado do Paraná.

Palavras-chave: Educação. Ensino Religioso. Laicidade. Diversidade Cultural. Paraná.

The Religious Education in XXI Century: religiosity, laicity and cultural diversity.

Abstract: This article takes up the history of Religious Education in the school curriculum Brazilian Republican and discusses their situation in contemporary society relating religiosity, laicity and cultural diversity in the set of public policies on education. Brazil considers laicity as a pragmatic laicity in which the State retains ambiguous relationship with the religious denominations, which reflects also in the case of the contradictions inherent in the Religious Education in the legislation. The article concludes with discussion of the relevance of studies on religion in school XXI century since the reflections, especially Jürgen Habermas and Régis Debray, considering the actions developed in the state of Parana, Brazil.

Keywords: Education. Religious Education. Laicity. Cultural Diversity. Paraná

Recebido em 22/09/2013 - Aprovado em 02/09/2013

Introdução.

Termos como moral e ética remetem, na formação cultural brasileira, à religião, mais especificamente ao cristianismo. É inquestionável a influência predominante da filosofia moral cristã na constituição dos princípios e valores morais de muitas sociedades contemporâneas em diversas partes do mundo, em especial no continente americano. Por essa razão a atual discussão sobre a ética da diversidade cultural postulada pelas políticas públicas brasileiras das últimas décadas perpassa pontos e questões de moral religiosa propondo uma relação de respeito mútuo entre as diferentes religiões e entre estas e os grupos agnósticos e ateus valorizando a diversidade cultural e a liberdade de consciência. Muitos desses pontos e questões convergem, no espaço escolar, para a disciplina de Ensino Religioso que no conjunto dessas políticas públicas aparece

* Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Assis). E-mail: mauriaquino12@uenp.edu.br

como o componente curricular responsável pela apresentação e discussão na escola de temas que envolvem religião, ética e diversidade cultural.

De acordo com a legislação vigente no Brasil, essa disciplina é prevista no currículo escolar conforme o artigo número 33 da lei número 9.394, de 20 dezembro de 1996, com a vigente redação estabelecida pela lei número 9.475, de 22 julho de 1997. Em 1998, a resolução número 02 da Câmara da Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) definiu as áreas de conhecimento da base curricular nacional comum considerando entre elas a Educação Religiosa. Em 2010, a resolução número 07 da CEB/CNE reiterou essa posição. Todavia, em termos curriculares, essa área da Educação Religiosa sob o título constitucional (artigo número 210) de Ensino Religioso não recebeu o mesmo tratamento das demais. Para ela não foram oficializados os Parâmetros Curriculares Nacionais (publicados a partir de 1997) e outros documentos de referência, como as Diretrizes Curriculares Nacionais. E mais, há uma bizarra contradição nos documentos legais que, por um lado, fazem da disciplina de Ensino Religioso um componente curricular da base nacional comum, mas, por outro lado, estabelecem a matrícula facultativa nessa disciplina considerando apenas a obrigatoriedade da oferta. Por que tornar facultativa a matrícula apenas para a disciplina de Ensino Religioso? Por que não fazê-lo no caso da Matemática ou da Geografia? O que se depreende desse ato? Qual a concepção implícita acerca da disciplina de Ensino Religioso nos documentos pertinentes? Quais os propósitos e possibilidades dessa disciplina à luz dos princípios gerais da educação brasileira contemporânea e dos estudos realizados pelas ciências das religiões?

Essas questões norteiam e balizam, *grasso modo*, o desenvolvimento deste artigo. Na primeira parte, “A disciplina de Ensino Religioso entre a moral cristã e a ética da diversidade”, serão retomadas as linhas gerais da história dessa disciplina escolar privilegiando seus reflexos morais e implicações éticas. Na segunda parte, “Ensino Religioso, ética e diversidade cultural nas Diretrizes Curriculares Orientadoras do Paraná”, serão discutidas as proposições curriculares estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná para a disciplina de Ensino Religioso considerando especialmente os aspectos vinculados aos pressupostos éticos das políticas públicas educacionais contemporâneas. O artigo encerra-se com uma breve reflexão sobre a legitimidade e pertinência dos estudos das religiões na contemporaneidade.

1. A disciplina de Ensino Religioso entre a moral cristã e a ética da diversidade.

Foi apenas com o fim do regime de padroado por meio do decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1890, no prelúdio da ordem republicana brasileira, que o tema do Ensino Religioso tornou-se verdadeiramente um problema na medida em que a República instaurada no Brasil assumiu princípios laicos com o propósito de estabelecer a plena soberania do Estado, neutralizar conflitos de natureza moral e abrir um amplo e flexível espaço de relacionamento entre as religiões e o Governo Republicano.

A laicidade brasileira que começou a se construir a partir daí pode ser denominada de *laicidade pragmática*. “Pragmática” porque, de um lado, ela servia aos

interesses imediatos dos donos do poder de Estado, que ora se aproximavam, ora se afastavam das instituições religiosas; de outro, porque “pragmática” designava à época um conjunto de cerimônias típicas das cortes civis e eclesiásticas. Com o conceito de *laicidade pragmática* aponta-se para a finalidade e o *modus operandi* do Estado brasileiro em relação às religiões ao longo do período republicano de sua história.

Considerando as observações do cientista político italiano Valerio Zanone (2000, p. 670), esse tipo de laicidade tornou-se possível uma vez que:

A teoria do Estado leigo fundamenta-se numa concepção secular e não sagrada do poder político, encarado como atividade autônoma no que diz respeito às confissões religiosas. Estas confissões, todavia, colocadas no mesmo plano e com igual liberdade, podem exercer influência política, na proporção direta de seu peso social. O Estado leigo, quando corretamente percebido, não professa, pois, uma ideologia “laicista”, se com isto entendemos uma ideologia irreligiosa ou anti-religiosa.

Destarte, essa ambiguidade da laicidade brasileira fê-la distinguir-se do laicismo dos Estados Unidos da América e de França. No primeiro, a própria noção de liberdade tinha uma natureza religiosa, de um singular “liberalismo puritano”. No segundo, a religião cristã foi considerada baluarte do período do *ancien régime* e deveria ser combatida e subordinada ao Estado republicano francês.

Entretanto, se pelo termo *laicidade* designa-se a relação do Estado com as Confissões Religiosas, o uso do conceito de *secularização* indica o peso social atribuído pela coletividade às referências religiosas em suas visões de mundo e em seu cotidiano. Secularização indica aqui o processo histórico pelo qual a sociedade e a cultura modernas recompõem suas bases desde princípios e valores não religiosos. O historiador italiano Daniele Menozzi (1998, p. 05-06) assinalou, em livro sobre o tema, que:

Tal postura pode retroceder aos fins do século XVIII, em torno do significado que vinha assumindo o conceito de ‘saecularizatio’. O termo era usado outrora, no direito canônico, para indicar a normal opção de um sacerdote pertencente a uma congregação religiosa de passar para o clero secular, ou podia significar ainda uma lícita destinação de bens eclesiásticos para fins profanos. Naqueles tempos a palavra adquiriu valor político-ideológico, passando a indicar a vitória da razão sobre o obscurantismo do governo clerical, com a supressão dos principados eclesiásticos alemães. A posição católica se endureceu ainda mais pelo fato de que, na passagem para o século XX, não só o significado da palavra estendeu-se a um plano cultural mais genérico, definindo a emancipação de todos os setores da vida humana da subordinação ao mágico, ao religioso, ao sobrenatural e ao cristão, como também se confundiu com outro substantivo, secularismo, utilizado para definir a ideologia segundo a qual era mister abater todas as religiões e Igrejas.

A secularização é *conditio sine qua non* para a laicidade. E a morfologia e tendência da laicidade estão atreladas às especificidades do desenvolvimento da secularização em uma determinada sociedade. Com efeito, pode-se considerar que o laicismo pragmático do Estado brasileiro deveu-se e deve-se a especificidade da secularização da sociedade brasileira na qual, contemporaneamente, a filiação religiosa institucional foi alterada, sem, todavia, que as visões religiosas de mundo tenham perdido sua influência na configuração de identidades e na interpretação das realidades sociais.

Ao longo da Primeira República (1889-1930) a legislação educacional não estabeleceu a oferta da disciplina de Ensino Religioso na escola pública. Entretanto, vale lembrar que, sobretudo a partir dos anos 1910, os símbolos religiosos retornaram aos espaços públicos, como as escolas, e ocorreu ainda um vertiginoso crescimento da rede escolar confessional cristã onde eram proporcionadas aulas de religião. O ensino laico era válido apenas para as escolas do Estado. Entretanto, as próprias escolas públicas seguiram modelos educacionais dispostos pelos colégios católicos como observou o pesquisador Marco Antônio Pratta em seu livro *Mestres, Santos e Pecadores: educação, religião e ideologia na Primeira República* (2002). Assim, pode-se perceber a influência marcante da moral católica no mister docente desde a percepção da carreira como vocação religiosa, e, mesmo, no estabelecimento do celibato às professoras, como determinado pela lei número 1.187, de 05 de outubro de 1917, pelo Estado de Santa Catarina. Em 1928, pela lei número 1.092, o governador do Estado de Minas Gerais oficializou as aulas de Ensino Religioso, de caráter confessional católico, nas escolas públicas mineiras rompendo com a Constituição de 1891, em nome da autonomia estadual, no cerne da crise política dos anos 1920.

Com efeito, nos turbulentos anos 1930, a partir de 1931, com o decreto número 19.941, de 30 de abril, o Ensino Religioso fez sua aparição na legislação educacional federal na condição de disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa. Foi o principal marco do processo de escolarização do Ensino Religioso que até então estivera presente nas escolas brasileiras na forma predominante de aulas de catequese, processo interrompido pela proclamação da República e a consequente extinção do Padroado. De 1934 em diante, quando foi “consagrado” pela nova Constituição Federal, o Ensino Religioso manteve-se como componente curricular da educação básica pública em nível federal até o presente.

Essa continuidade, entretanto, pode induzir a erros interpretativos quando se desconsideram os sentidos socioreligiosos atribuídos ao Ensino Religioso em cada período da história republicana brasileira ou mesmo quando se olvidam as disputas e as relações de poder que estiveram em jogo nesse percurso. Ademais, é preciso levar em conta o aprofundamento da secularização que se, por um lado, não gera necessariamente o ateísmo ou o agnosticismo pode, por outro lado, resultar, em geral, na relativização de dogmas religiosos, na *desinstitucionalização da fé* e mesmo na bricolagem de crenças e práticas, absorvida por novas igrejas, religiões e religiosidades nesses tempos coevos de *teodiversidade e religiosidade líquida* no contexto de sociedades cada vez mais globalizadas.

O próprio termo “Ensino Religioso”, por sua vez, já é problemático e polêmico em si mesmo uma vez que remete para as aulas de religião, para as lições de

catequese, oferecidas pela Igreja Católica desde o século XVI no território do que hoje é o Brasil. Entretanto, o termo foi mantido mesmo durante a república sendo um verdadeiro tabu a proposição de se alterar a designação dessa disciplina que, em um Estado laico, deveria abordar a religião como objeto de estudo, não como objeto de fé. Mas, essa é uma interpretação recente. Isso quer dizer que não obstante as contestações de alguns grupos ao longo do século XX, o fato é que, por décadas, se entendeu como socialmente imprescindível uma disciplina moralizante para se corrigir os erros da juventude e se combater os males do mundo, sobretudo porque as religiões cristãs advogam para si as intervenções no campo da moral encontrando eco no senso comum, em sentido gramsciano, quanto à legitimidade desta sua tarefa.

Com isso, afirma-se que a sociedade reconheceu e legitimou a existência de uma disciplina que trataria de religião (cristã) na escola laica a partir de pressupostos teológicos – o *modelo confessional de Ensino Religioso*. Socialmente aceitável, politicamente aceitável, pedagogicamente aceitável... até, pelo menos, os anos 1980, quando mudanças no cenário educacional e socioreligioso brasileiro e global, com intervenções da Organização das Nações Unidas (ONU) em assuntos de diversidade cultural (dentre elas, a religiosa, abordada na Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções, de 25 de novembro de 1981), exigiram transformações nas maneiras de se abordar os fenômenos religiosos na escola.

Nessa perspectiva da ética da diversidade no conjunto das ações de promoção dos Direitos Humanos, o governo brasileiro publicou em 2009, com atualização em 2010, a terceira versão de seu Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) no qual se afirma:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2010, p. 150).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do ano de 1996, inscreve-se nesse contexto de estabelecimento de políticas públicas de valorização da diversidade cultural e religiosa ainda que haja contradições, como se viu, quanto ao oferecimento da disciplina de Ensino Religioso, designação geradora de polêmicas e mal-entendidos, mas que só pode ser alterada se houver alteração nos textos da Constituição Federal, artigo número 210, e da LDBEN que em seu artigo número 33 apresentou a seguinte redação, em sua versão inaugural, de 20 dezembro de 1996:

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 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.

Essa problemática redação foi alterada, menos de um ano depois, pela lei nº 9475, de 22 de julho de 1997, por outra igualmente polêmica:

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

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

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

Percebe-se que se, por um lado, o termo “Ensino Religioso” permanece nas duas redações como índice dos tempos de união entre Estado e Confissão Religiosa Cristã (com a Igreja Católica, em um *modelo catequético de Ensino Religioso*, durante o período em que vigorou o regime de padroado, até 1890, e, depois, em relações com a Igreja Católica e outras Igrejas cristãs) e também da concepção confessional de abordagem da religião como manifesta na redação de 1996 que mantém ainda o modelo catequético/confessional do ensino religioso, por outro lado, a segunda redação, de 1997, aponta para outro modelo propriamente adequado às perspectivas pedagógicas, isto é, o *modelo escolar de Ensino Religioso*, considerado hoje como pautado na área de Ciência da Religião (JUNQUEIRA, 2013, p. 609), não obstante a manutenção dos traços confessionais que fazem reconhecer nas entidades de diferentes denominações religiosas a autoridade em matéria de religião. Essa ambiguidade e contradição, expressas, como se viu, no próprio termo “Ensino Religioso”, sobre a religião ser considerada na escola desde a *perspectiva científica/laica* ou desde a *perspectiva teológica/confessional* se mantém, sem dúvida, com desdobramentos no campo ético.

Todavia, há de se reconhecer avanços a partir de critérios laicos. Aliás, vale explicitar aqui que o princípio da laicidade do Estado, da esfera pública e coletiva, enseja o ambiente social adequado para a manifestação de crenças e visões de mundo divergentes, garantindo a liberdade de consciência, seja ela religiosa ou não. Reconhecendo a laicidade como valor moral de grande importância para a realização da

diversidade cultural e da vida democrática, a nova redação do artigo 33 enfatizou, significativamente, que a disciplina de Ensino Religioso “é parte integrante da formação básica do cidadão” e deve ser oferecida adequadamente de modo a “assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

Como disciplina do núcleo básico curricular do ensino fundamental, considerada parte integrante da formação básica do cidadão, ou seja, área de conhecimento específico, o Ensino Religioso não poderia ser de matrícula facultativa e sua regulamentação não deveria ter sido atribuída aos sistemas de ensino (estadual e municipal) com consulta às entidades civis constituídas por diferentes denominações religiosas (Quais? Quantas?). Desse modo, foram mantidos ranços de outros tempos consubstanciados em equívocos quanto à natureza dessa disciplina no currículo escolar brasileiro com sérias implicações para a educação moral e ética de crianças e jovens em razão de ensejar situações nas quais o tempo dedicado na escola pública a estudar as religiões torna-se momento de ações criptoteológicas cristãs que se radicalizam em atos de discriminação religiosa como noticiado em jornais da grande imprensa acerca de casos de exposição constrangedora de estudantes filiados a religiões afro-brasileiras ou àqueles de convicção agnóstica ou atea.

Por exemplo, em 27 de fevereiro de 2011 o jornal *Folha de São Paulo* (p. C 1, encarte Cotidiano) publicou matéria intitulada “Casal de ateus faz acordo e libera filhos de aula” retratando o caso de pais residentes em Curitiba, Paraná, que solicitaram atividades diversificadas aos filhos em lugar das aulas da disciplina de Ensino Religioso. A mãe explicou ao jornalista o motivo de tal proposição: “Não quero que eles sejam doutrinados a crer. Ninguém precisa ser bom na vida porque tem alguém superior olhando. As pessoas devem ser boas porque isso é correto”. E completou: “A história das religiões é importante para contar o processo de formação do homem. Jamais vou privar meus filhos do conhecimento, mas não é o que acontecia na escola”. A mãe, profissional do magistério, apontou para outro modelo em discussão para a disciplina: *o modelo escolar de ensino religioso baseado na história das religiões*. Além disso, a resposta dessa mãe e professora trouxe à lume a questão de que, em geral, o trabalho dos docentes da disciplina de Ensino Religioso acontece sobre o pressuposto segundo o qual todos os homens e mulheres creem em uma divindade. Pressuposto essencialista muito preocupante desde a perspectiva pedagógica laica uma vez que naturaliza a religião e engendra um critério de marginalização social.

De fato, da maneira como se apresenta na atual LDBEN e nas regulamentações determinadas em muitos sistemas de ensino pelo Brasil, o Ensino Religioso não se configura como disciplina. Em outras palavras, é uma disciplina que não recebe tratamento de disciplina, de componente curricular, veja-se, por exemplo, que o Ensino Religioso é de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa, mesmo sendo do núcleo básico comum. E, mais. Se essa disciplina é “parte integrante da formação básica do cidadão” porque ela é de matrícula facultativa? Essa é uma “incoerência pedagógica” que não se justifica pela possibilidade do professor da disciplina fazer apologia da própria confissão religiosa ou de seu ateísmo, receio (mais do que salvaguarda da laicidade) que se manifesta na assertiva de que tal disciplina não poderá tornar-se lugar de proselitismo. A

propósito, se ele assim o fizer estará cometendo um crime, afinal estará infringindo uma lei. Mas, em muitos casos a lei e a ética da diversidade cultural parecem submetidas a um moralismo extemporâneo instrumentalizado por questões partidárias. Entretanto, essa assertiva que veta o proselitismo já não estaria comprometida uma vez que há a exigência legal de consulta às entidades civis constituídas por diferentes denominações religiosas acerca dos conteúdos a serem abordados nas aulas de Ensino Religioso? Esse encaminhamento não seria próprio do antigo e persistente *modelo confessional* dessa disciplina? Seria o Ensino Religioso na escola pública brasileira uma disciplina voltada especialmente para aquelas crianças e jovens que demonstram possuir certa convicção religiosa? Segundo as pesquisadoras Débora Diniz e Tatiana Lionço (2010, p. 16):

Uma possível explicação para esse caráter excepcional que o currículo de ensino religioso adquiriu no cenário da política de educação básica do país é a hipótese da anterioridade do fato religioso na sociedade brasileira: o fato religioso se diferenciaria de outros fenômenos sociais por ser uma narrativa sobre aspectos primordiais da existência humana, por isso as crenças religiosas ocupariam um espaço de excepcionalidade ao pacto político. Nesse raciocínio, exceto em situações extremas, as verdades religiosas não se subordinariam ao julgamento de mérito, um processo corriqueiro a todos os campos científicos. Outra hipótese é o postulado de que religião é tema para especialistas crentes e não para especialistas seculares, por isso, somente representantes das comunidades religiosas poderiam determinar conteúdos para o ensino das religiões.

E o que dizer do professor responsável pela disciplina. Qual deveria ser a sua formação? Em Teologia? Qual? Católica, Metodista, Umbandista? Em uma das áreas das Ciências Humanas? História, Filosofia, Ciência da Religião? Deveria ser uma pessoa que tenha convicção e prática religiosa, ou um não praticante ou um ateu? Questões em aberto, resolvidas de diferentes maneiras em cada estado brasileiro ou sistema de ensino municipal, segundo critérios associados ora ao *modelo confessional ou interconfessional*, ora ao *modelo da ciência da religião ou da história das religiões* da disciplina de Ensino Religioso. Modelos que influenciam significativamente a formação ética dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

2. Ensino Religioso, ética e diversidade cultural nas Diretrizes Curriculares Orientadoras do Estado do Paraná.

No início deste século a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) envidou esforços no sentido de regulamentar a disciplina de Ensino Religioso considerando as determinações legais da União e os conhecimentos oriundos das ciências de referência da disciplina. Em parceria com o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) a SEED desenvolveu um conjunto de ações que envolveram entidades civis de diferentes denominações religiosas e profissionais do magistério. Desses esforços

resultaram: uma deliberação, em 2002; as primeiras diretrizes curriculares para o Ensino Religioso (DCER-PR), em 2003; outra deliberação, ainda em vigor, em 2006; bem como as diretrizes curriculares em sua versão atual, de 2008, objeto das reflexões a seguir.

O texto das DCER-PR está dividido em duas grandes partes: a primeira, de formação pedagógica; a segunda, de formação específica da disciplina. Na primeira parte há esclarecimentos sobre as opções teóricas da organização disciplinar do currículo da educação básica, e acerca dos princípios e das metodologias adotadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A segunda parte aborda a disciplina escolar de Ensino Religioso, desde a história dessa disciplina no currículo brasileiro até o estabelecimento dos conteúdos estruturantes e básicos do currículo para o Estado do Paraná. O texto das DCER-PR explicita a defesa de um Ensino Religioso laico, como se pode ler nessa passagem final sobre a história da disciplina:

A perda do aspecto confessional rompeu com o modelo de ensino dos assuntos religiosos, vigente desde as primeiras formas de consideração da religião na educação brasileira, e impôs aos profissionais responsáveis pela disciplina de Ensino Religioso a tarefa de repensar a fundamentação teórica sobre a qual se apoiar, os conteúdos a serem trabalhados em sala, a metodologia a ser utilizada no ensino, etc. Surgiram, desde então, dos mais diversos setores da sociedade civil, propostas pedagógicas que pretendiam, cada uma delas, encerrar a melhor maneira de se planejar o Ensino Religioso laico previsto nas leis supracitadas. O documento que o leitor tem em mãos é uma dessas propostas (PARANÁ, 2008, p. 41).

Esse documento das DCER-PR resultou de uma ampla estratégia de discussão como parte do trabalho de produção das diretrizes curriculares do Paraná. De 2004 a 2008 ocorreram, nesse sentido, encontros, simpósios, grupos de estudo e discussões itinerantes. Segundo o próprio documento: “O resultado final, mas não conclusivo, deste processo é a proposta de implementação de um Ensino Religioso laico e de forte caráter escolar que será apresentada nas páginas seguintes” (PARANÁ, 2008, p. 45). Reitera-se, assim, nas DCER-PR o caráter laico e propriamente escolar que a SEED imputa à disciplina de Ensino Religioso evidenciando, por outro lado, a existência de uma realidade vigente de aulas confessionais que se desejava combater e alterar.

Daí a preocupação com os fundamentos teórico-metodológicos para essa disciplina para a qual se postulou um objeto: o sagrado. Nas palavras do texto:

Sagrado é, pois, o olhar que se tem sobre algo ou forma como se vê determinado fenômeno. Aquilo que para alguns é normal e corriqueiro, para outros é encantador, sublime, extraordinário, repleto de importância e, portanto, merecedor de um tratamento diferenciado como exemplo, um determinado objeto que pode ser Sagrado para uma pessoa ou na coletividade, para outros não passa de apenas mais um objeto. O mesmo ocorre com locais, templos, símbolos, textos orais ou escritos, manifestações, entre outros (PARANÁ, 2008, p. 57).

Ativando fundamentos da fenomenologia histórica e antropológica, os autores do documento asseveram a validade de uma dimensão extraordinária da existência humana, alcançada pelo agregador conceito de Sagrado, de clássica presença nas discussões e na literatura sobre as religiões (OTTO, 2007; ELIADE, 2001; GUIMARÃES, 2000; USARSKI, 2006). De forma operativa, esse conceito possibilita estabelecer um ponto de contato entre as diferentes expressões religiosas ainda que o seu substrato seja cristão, o que não surpreende, visto que toda análise comparativa exige um padrão a partir do qual se estabelecem as comparações.

Adiante, as DCER-PR apresentam o objetivo geral da disciplina:

Sob tal perspectiva, o Ensino Religioso é uma disciplina que contribui para o desenvolvimento humano, além de possibilitar o respeito e a compreensão de que a nossa sociedade é formada por diversas manifestações culturais e religiosas (PARANÁ, 2008, p. 57).

Ao Ensino Religioso é atribuída a responsabilidade de cultivar a ética da diversidade cultural através do estudo das diferentes manifestações religiosas. Todas unidas pelo conceito de Sagrado.

Desse conceito originam-se os três conteúdos estruturantes da disciplina de Ensino Religioso nas DCER-PR:

1. Paisagem religiosa;
2. Universo simbólico religioso;
3. Texto sagrado.

Esses três conteúdos perpassam e estruturam os conteúdos básicos criando o seguinte organograma das DCER-PR, apresentado a seguir:



Às páginas 66 e 67 desse documento explicita-se que a abordagem do Ensino Religioso deve pautar-se em um estudo da expressão do Sagrado desde o ponto de vista laico, não religioso, respeitando integralmente o direito à liberdade de consciência e a opção religiosa do educando. Ao longo do texto, aliás, é possível perceber a preocupação de balizar, recorrentemente, a proposta das DCER-PR em uma ética da diversidade cultural ressaltando que os contornos atuais do Ensino Religioso não devem ser mais aqueles de outrora cujos traços acentuavam o ensino catequético da religião cristã.

Entretanto, como foi apontado no início deste texto, há ainda casos de intolerância religiosa e de proselitismo direto ou indireto nas aulas de Ensino Religioso e isso vem ocorrendo também no Paraná. A situação é complexa visto que envolve muitos sujeitos e circunstâncias, com éticas concorrentes em jogo. Todavia, é visível também que na disputa atual pelo sentido do Ensino Religioso tem se destacado, como no trabalho da SEED, a preocupação em inscrevê-lo no conjunto das disciplinas escolares, entendendo-o desde uma perspectiva pedagógica associada à área acadêmica da Ciência da Religião, balizada pela ética da diversidade cultural.

Considerações finais.

O Ensino Religioso desponta no início do século XXI como o mais polêmico e disputado componente da estrutura curricular brasileira. Ao longo de todo o século XX foi objeto de embates e neste século pululam discussões sobre a sua identidade e o seu lugar no currículo. Essa disciplina, envolvida por celeumas, nos ajuda a reconhecer, por outro lado, que toda a educação faz-se em um quadro de valores. E, no caso do Ensino Religioso, esses valores são explicitados em razão do significativo papel da religião cristã no Brasil cuja sociedade vive intenso clima de discussões e debates éticos e morais envolvendo distintas igrejas e religiões, bem como diferentes partidos e movimentos reivindicatórios. São tempos de disputas entre diferentes grupos pela hegemonia de sua visão de mundo.

Diante de tantas contendas e inconstitucionalidades (FISCHMANN, 2012), muitos advogam pela exclusão curricular do Ensino Religioso sugerindo tratar os temas de religião de modo transversal. Realmente, as discussões sobre religião não se restringem às aulas de Ensino Religioso. Os temas de religião aparecem em praticamente todas as disciplinas e os símbolos religiosos estão disseminados nos espaços públicos. E, como se viu, a própria designação da disciplina, “ensino religioso”, mais dificulta do que favorece o consenso.

Entretanto, na contramão desses apelos e argumentos de exclusão de uma disciplina escolar voltada para estudos sobre as religiões, há um movimento internacional, não propriamente organizado, de reconhecimento da importância de se estudar temas de religião nas escolas desde uma perspectiva das ciências humanas. Esse posicionamento resultou de reflexões e análises sobre trágicos acontecimentos dos anos 1990 envolvendo grupos religiosos: em 1993, confrontos entre a polícia e os Adventistas Davidianos do Sétimo Dia, em Waco, Texas, resultaram na morte de mais de oitenta pessoas; em 1994, a seita Aum (Verdade Suprema) cometeu um atentado a gás mortal (Sarin) no metrô de Tóquio, com doze mortos e mais de cinco mil intoxicados; ainda em 1994, integrantes da Ordem do Templo Solar cometeram suicídios coletivos na Suíça (setenta e quatro pessoas) e no Canadá (cinquenta e três pessoas); em 1995, membros da mesma Ordem do Templo Solar suicidaram-se em Vercors, na França. Na virada do milênio no calendário cristão, tempo de insurgência de interpretações apocalípticas, há novas ondas de suicídio e atentados à bomba em França, Canadá e Estados Unidos da América. Neste país, em 11 de setembro de 2001, atentados terroristas praticados por integrantes do grupo fundamentalista islâmico Al-Qaeda, de Osama bin Laden, aumentaram o clima de tensão mundial e atraíram de vez a atenção social para a questão das religiões sendo que, em França, a proibição do uso do véu islâmico nas escolas públicas, e, na Dinamarca, em 2005, as charges de Maomé no jornal Jyllands Posten tornaram ainda mais delicada a atual conjuntura das religiões na sociedade contemporânea.

No Brasil, em 12 de outubro de 1995, feriado nacional em homenagem à santa católica Nossa Senhora Aparecida, o pastor Sérgio von Helder, da Igreja Universal do Reino de Deus, chutou uma estátua de Nossa Senhora Aparecida durante seu programa religioso na rede de televisão Record. A repercussão desse episódio, conhecido como “o

chute na santa”, gerou ações de repúdio das lideranças religiosas brasileiras e criou um clima de guerra santa (aliás, “Guerra Santa”, foi o título de música de Gilberto Gil, em 1997, sobre esse episódio). “O chute na santa” tornou-se um marco significativo do novo cenário religioso brasileiro caracterizado pela perda da hegemonia católica e pela ascensão de novos grupos religiosos, muitos deles pautados em discursos agressivos e radicais contra outras religiões e visões de mundo laicas.

Historicamente, a sociedade brasileira tem dificuldade em lidar com a diversidade. Assim, uma disciplina escolar específica para os estudos das religiões poderia oferecer conhecimentos confiáveis e analiticamente distanciados para as crianças, jovens e adultos pensarem sobre o sagrado em suas diferentes facetas, inclusive civis. Nesse sentido, faz-se pertinente considerar as observações do historiador das religiões Eduardo Basto de Albuquerque (2006, p. 13):

As simplificações explicativas sobre o fenômeno religioso e os embates que as instituições realizam no campo tendem ao afastamento dos alunos das religiões e à perda de uma oportunidade de se construir, pela primeira vez, convicções democráticas mais sólidas apoiadas no conhecimento do outro, através de suas crenças e suas práticas rituais.

Por fim, dentre a produção internacional relativa a legitimidade e relevância do estudo das religiões na escola, desde a perspectiva das ciências humanas, destacam-se aqui Régis Debray (2002), Jürgen Habermas (2007) e Danièle Hervieu-Léger (2008). Por exemplo, no livro *Entre naturalismo e religião*, Habermas (2007, p. 157-158) afirma que:

Enquanto os cidadãos seculares estiverem convencidos de que as tradições religiosas e as comunidades religiosas constituem apenas uma relíquia arcaica de sociedades pré-modernas, mantidas na sociedade atual, eles considerarão a liberdade de religião apenas como uma proteção cultural para as espécies naturais em extinção. (...) A compreensão perspicaz de cidadãos seculares, de que é preciso viver numa sociedade pós-secular *sintonizada epistemicamente* com a sobrevivência de comunidades religiosas, depende de uma mudança de mentalidade cujas pretensões não são menores do que as de uma consciência religiosa que precisa adaptar-se aos desafios do entorno que se seculariza cada vez mais.

Habermas defende a construção de um espaço público pós-secular, isto é, de uma sociedade que superou a dicotomia excludente entre religião e ciência, religioso e laico, reconhecendo as distinções, mas colocando-as em diálogo. Para Habermas, o futuro do Estado democrático de direito e da plena cidadania dependem dessa ação *epistemicamente sintonizada*. A religião é tema legítimo de estudo e de reflexão no marco de uma ética do diálogo e da diversidade.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eduardo Basto de. Ensino Religioso: oficial e textualidade. In: *Anais do XI Congresso Latinoamericano de Religião y Etnicidad*. São Bernardo do Campo: Metodista, 2006. 13p. CD-ROM.
- AQUINO, Maurício de. A Filosofia e o Sentido da História. In: SILVA, José Carlos da; GABRIEL, Fábio; SOUZA, Antônio Carlos de (orgs.). *Ensaio Filosóficos: ensino, educação e diálogos interdisciplinares*. Curitiba: Intellectus, 2013, p. 214-227.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BOBBIO, Norberto. *Elogio da serenidade e outros escritos morais*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: UNESP, 2002.
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- DEBRAY, Régis. *Deus: um itinerário*. Material para a história do Eterno no Ocidente. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- DEBRAY, Régis. *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*. Rapport à monsieur le Ministre de l'Éducation nationale. Paris, Febrier 2002.
- DELUMEAU, Jean; MELCHIOR-BONNET, Sabine. *De Religiões e de Homens*. Tradução de Nadyr de Salles Penteadó. São Paulo: Loyola, 2000.
- DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.
- ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2001. [publicado originalmente em 1957]
- FERRO, Marc. *Os tabus da história*. Tradução de Maria Ângela Villela. Rio de Janeiro: 2003.
- FILORAMO, Giovanni. *Che cos'è la religione*. Torino: Einaudi, 2004.
- FISHMANN, Roseli. Inconstitucional: o ensino religioso em escolas públicas em questão. *Notandum*, São Paulo, v. 28, p. 05-16, jan. abr. 2012.
- GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 80-101, 2008.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ática, 2006.
- GUERRIERO, Silas (org.). *O Estudo das Religiões: desafios contemporâneos*. São Paulo: Paulinas, 2003.
- GUIMARÃES, André Eduardo. *O Sagrado e a História*. Porto Alegre: PUC, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2007.
- HERVIEU-LÉGER, Danièle. *O peregrino e o convertido: a religião em movimento*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HERVIEU-LÉGER; WILLAIME, Jean-Paul. *Sociologia e Religião: abordagens clássicas*. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.

- HOCK, Klaus. *Introdução à Ciência da Religião*. Tradução de Monika Ottermann. São Paulo: Loyola, 2010.
- JULIA, Dominique. História Religiosa. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (orgs.). *História: novas abordagens*. Tradução de Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p.106-31.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (orgs.). *Compêndio de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013, p. 603-614.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; KADLUBITSKI, Lídia. Uma experiência de formação inicial de professores a partir da perspectiva da diversidade cultural. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 9, n. 23, p. 862-882, out./dez. 2011.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; OLIVEIRA, Lilian Blank de; ALVES, Luiz Alberto Sousa; KEIM, Ernesto Jacob. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; CORRÊA, Rosa L. T.; HOLANDA, Ângela M. R. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MANOEL, Ivan Aparecido. Igreja e laicismo educacional: as bases do conflito. *Didática*, São Paulo, n. 21, 1985, p. 01-10.
- MENOZZI, Daniele. *A Igreja Católica e a secularização*. Tradução de Tomás Belli. São Paulo: Paulinas, 1998.
- MONTES, Maria Lúcia. As figuras do sagrado: entre o público e o privado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org. vol.). *História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, p. 63-171.
- O'BRIEN, Joanne; PALMER, Martin. *O Atlas das Religiões*. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Publifolha, 2008.
- OTTO, Rudolf. *O Sagrado*. Tradução de Walter O. Schlupp. São Leopoldo, RS: Sinodal: Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. [publicado originalmente em 1917]
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Ensino Religioso*. Curitiba, SEED, 2008.
- PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (orgs.). *Compêndio de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.
- PEREZ, Léa Freitas. Da religiosidade brasileira. In: PASSOS, Mauro (org.). *Diálogos Cruzados: religião, história e construção social*. Belo Horizonte: Argumentum, 2010, p. 211-252.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. Tradução de Angelina Peralva. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- PRATA, Marcos. *Mestres, Santos e Pecadores*. São Carlos, SP: Rima, 2002.
- REBOUL, Olivier. *A Filosofia da Educação*. Tradução de António Rocha. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.
- SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- USARSKI, Frank (org.). *O espectro disciplinar da Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2007.

USARSKI, Frank. *Constituintes da Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2006.
VELASCO, Francisco Díez de; BAZÁN, Francisco García (Ed.). *El Estudio de la Religión*.
Madrid: Editorial Trotta, 2002.