

ENSINO RELIGIOSO EM QUESTÃO: UMA LEITURA DE DEZ ESCOLAS EM UBERABA-MG

RELIGIOUS TEACHING IN QUESTION: A READING OF TEN SCHOOLS IN UBERABA-MG

Magda Lucia Vilas-Boas*
Otaviano José Pereira**

RESUMO

Vivemos um tempo especial, enriquecedor (um *kairós*, na hermenêutica bíblica) marcado pela diversidade religiosa que, a todo momento, nos instiga ao diálogo intercultural, uma vez que a alteridade, quando compreendida e vivenciada por uns, esbarra no desdém, preconceito ou intolerância de outros. Cabe perguntar: como anda, nesse caso, o ER (Ensino Religioso) nas escolas? Ainda que não obrigatório, o ER pode se tornar o *locus* do aprendizado da tolerância à diferença, húmus que fertiliza a planta da cidadania. Contudo, em que pesem avanços legislativos, pós-LDB, nem sempre é o que acontece. Olhares sobre este ensino às vezes apontam para a necessidade tanto de revisão de práticas já sedimentadas, como de investimento mais incisivo na formação docente. Este artigo é respaldado em leituras que ligam o fenômeno religioso e seu ensino na teia de uma sociedade complexa, com dados de uma pesquisa realizada em 10 (dez) escolas em Uberaba-MG. O objetivo foi avaliar o real efeito de vivências pedagógicas em ER, às vezes tensionadas, por exemplo, por preconceitos, justo num tempo de reivindicação à tolerância e respeito às diferenças, por vias da internalização da alteridade. No bojo dos dados quali-quantitativos (de campo), aqui apresentados, não se descuidou da constatação, enriquecida pelo apoio imprescindível de alguns teóricos na área, de que a defesa da pluralidade religiosa, no caso brasileiro, ainda está em débito com uma antiga “dívida republicana”, à margem, portanto, da pretensa defesa desta ou daquela profissão de fé. Em que pesem lacunas evidentes num pequeno universo pesquisado, um raio X com resultados surpreendentes.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Ensino religioso. Pluralidade. Alteridade.

ABSTRACT

We live a special, enriching time (a *kairós*, in biblical hermeneutics) marked by religious diversity, which instigates us at all times to intercultural dialogue, since otherness, when understood and experienced by some, runs into disdain, prejudice or intolerance of others. It is worth asking: how is the Religious Education in schools? Although not mandatory, RE can become the locus of learning to tolerate difference, humus that fertilizes the plant of citizenship. However, legislative, post-LDB advances are not always the case. Looks at this teaching sometimes point to the need both to review already established practices and to invest more incisively in teacher education. This article is supported by readings that link religious phenomena and their teaching in the web of a complex society, with

* Mestre em Educação Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) campus Uberaba. MG. magdavilasboas@gmail.com

** Professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) campus Uberaba. otavianopereira@iftm.edu.br

data from a survey conducted in 10 (ten) schools in Uberaba-MG. The objective was to evaluate the real effect of pedagogical experiences in RE, sometimes tensioned, for example, by prejudices, right at a time of tolerance and respect for differences, by means of the internalization of otherness. In the field of quantitative (field) data presented here, it was not neglected by the finding, enriched by the indispensable support of some theorists in the area, that the defense of religious plurality, in the Brazilian case, is still indebted to an old "Republican debt", on the fringe, therefore, of the alleged defense of this or that profession of faith. In spite of obvious gaps in a small researched universe, an X-ray with surprising results.

Keywords: Contemporaneity. Religious education. Plurality. Otherness.

Introdução

A pesquisa de que resultou o presente artigo não descuidou duma leitura cuidadosa, hermenêutica na medida do possível, do cenário acima apontado, sucintamente, em vias de um mergulho na disciplina de ER escolar, justo um país de uma pluralidade religiosa ímpar. O conhecido (por vezes desdenhado) “estoque” histórico e social de práticas religiosas emergindo de uma pluralidade de crenças, por si só, justificou a tentativa de investigação, mais por dentro e nas entrelinhas, de discursos (docentes, discente, gestores) e de práticas de ensino na área.

Daí emergiu o problema: Como está sendo praticado o ER escolar, tendo em vista o exercício da cidadania e o convívio social baseados na alteridade e respeito às diferenças, no fluir de relações da escola com uma contemporaneidade complexa, num país marcado pela diversidade cultural e a pluralidade cultural e religiosa? A investigação pautou-se, primeiramente, por uma pesquisa bibliográfica, como modo de nutrir uma forragem conceitual fornecida por autores atentos à “crise paradigmática” de nosso tempo, tendo em vista compreender o hibridismo de um fenômeno em questão.

Complementarmente, a necessidade de aliar leituras de cenário com pesquisa de campo, pela necessidade de uma abordagem de cunho eminentemente quali-quantitativa em que emergem significativas falas e posturas de sujeitos envolvidos - alguns há anos – no *métier* do ER. Assim, sem o discurso de tais sujeitos, desde o chão da escola, os resultados de um diálogo com os autores, entendemos que careceriam de uma maior “representatividade real”. Neste sentido, a escola “falou” (pelos dados da pesquisa) não só como um aporte apenas ilustrativo, mas como leitura das questões reais que envolvem o ER no Brasil, como questão republicana ainda de pé, em que pese os avanços legislativos na área. Vejamos.

1 Um cenário atual conflitivo, onde acontece o ER escolar

Não são poucos os avanços da contemporaneidade¹, cada vez mais evidentes. São resultados da revolução científica, em três grandes fases da “modernidade”, incluindo a revolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) recente - e esta, em três fases da informática (Web 1.0; 2.0 e agora 3.0) – a Inteligência Artificial, as novas fronteiras das pesquisas na Medicina – como a Biomedicina com implicações ético-valorativas e de sociabilidade -, a produção de bens e serviços em alta escala no novo mundo do trabalho pós-fordista, no âmbito da globalização da Economia, o *frissom* de uma crise de valores sem precedentes, por exemplo, no campo da sexualidade, a diferenciação crescente entre gerações - chamadas há algumas décadas de “X, Y, Z” – que vão chegando às escolas e internalizando novos valores e costumes, as novas linguagens disputando espaços (na arte, propaganda, vida urbana, moda, etc.), a fruição de saberes “novos” ou antes “esquecidos” em práticas docentes pretéritas em ensinamentos pretensamente “neutros”... tudo isso somado, com implicações diretas ou indiretas na educação escolar (e extraescolar) nos apontando (às vezes impondo) enormes desafios. As políticas educacionais, por sua vez, via de regra nos suscitam à participação social e política, com valorização da pluralidade cultural, com respeito às características étnicas em suas diferenças socioculturais. Enfim, uma aposta numa educação dita “cidadã”, com o risco de esvaziamento de um conceito que, por vezes, pode se tornar difuso.

O ensino escolar que herdamos da modernidade, tão repetidamente chamado de positivista, neutro, fragmentado ou puramente disciplinar, e outros adjetivos, demarcou um modelo de escola que já vem sendo questionado pelo menos desde as primeiras décadas do século passado, por exemplo, cá entre nós, no movimento dos chamados Pioneiros da Educação, da década de 1930 e seguintes, com uma pauta “escolanovista” preocupada com a centralidade do aluno. O aluno que hoje estuda ER, quando o faz, não está fora de um cenário de uma velha crise da docência que, portanto, persiste na atualidade mas não é tão atual como às vezes imaginamos. Se a escola moderna é o *locus* de garantia, pelo menos em tese, da aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade como ferramenta de emancipação, essa dita crise tem uma pré-história. Vejamos.

¹ Estamos utilizando o termo contemporaneidade não no sentido histórico de uma segunda etapa final da Modernidade, desde a Revolução Francesa, mas no sentido de atualidade, de hodierno: o que acontece “em nossos dias”, nas últimas décadas. Não transitaremos no conceito de pós-modernidade.

O paradigma mecanicista, trouxe a fragmentação do conhecimento, produzido pela Ciência Moderna e distribuído nas escolas em disciplinas que não “se conversavam”. Edgard Morin (1986, 1990) chama de reducionismo a visão unilateral e dividida dos fatos, provocando na humanidade a “unidimensionalização” (MORIN, 1990). Tal paradigma disparou o início da entrada para uma sociedade cada vez mais cingida pelo viés da especialização, em todas as áreas de conhecimento e atuação, que chega ao paroxismo nos dias atuais. A transição de paradigma, reclamada por Jean Piaget, Edgar Morin (1986, 1990), Boaventura de Souza Santos, entre tantos outros, provoca um furor na reflexão epistemológica sobre a natureza, as bases e os contextos do conhecimento científico moderno, revolido profundamente com proposições sobre o estudo das condições sociais, da cultura, das organizações e da investigação científica (MOLES, 1971). O então chamado “paradigma da complexidade” compreende (e recupera) a visão de totalidade do real (em que o conhecimento científico se estabelece) e pretende incorporar na educação uma formação integradora, crítica e coletiva (SANTOS, 2001; CAPRA, 1996; MORAES, 2008; MORAES, 1978; MORIN, 2000, entre outros). A humanidade testemunha um “novo equipamento coletivo de sensibilidade, de inteligência, de relação social” (LÉVY, 1994, p. 3).

O que acontece, na Educação notadamente escolar, desde essa reviravolta epistemológica? Publicações internacionais teorizam sobre a necessidade de uma Educação que consiga responder às peculiaridades históricas do tempo presente, por exemplo, a incorporação harmônica do progresso científico e técnico, resgatando os valores essenciais do ser humano, defendendo a não desumanização dos valores e da cultura de cada povo (PAPADOPOULOS, 2005; FAURE et al, 1973; DELORS, 2005). Há de levar em conta a Educação como meio de reconstituição do tecido social para que emerja um novo humanismo, no sentido de reconhecer em todos os países “o caráter indivisível da cultura em seus componentes literários e científicos, emocionais e racionais, perceptivos e analíticos” (RODRIGUES, 2011, p. 125).

Desde o final dos anos de 1960, a UNESCO defende um novo modelo de Educação que seja coextensiva à vida, - ideia muito defendida por Dewey (1959) - o que significa realizar-se ao longo da vida e de sobrepujar a Educação tradicional, rígida e limitada para o enfrentamento ao desequilíbrio do corpo social ou ameaça de desumanização (FAURE et al., 1973). “[...] um dos principais papéis reservados à Educação consiste, antes de mais nada, em dotar a humanidade da capacidade de dominar

o seu próprio desenvolvimento” (RODRIGUES, 2011, p. 127), fazendo com que se desenvolva a participação responsável das pessoas e das sociedades (DELORS, 1998).

A Educação tem especial responsabilidade na formação de pessoas mais solidárias, com componente ético essencial por meio do conhecimento das culturas e valores espirituais das civilizações e com respeito pelos mesmos. Esta postura não exclui o humanismo científico, fundado na formação científica e tecnológica (FAURE et al. 1973). Assim posto, o homem é identificado como um “homem concreto que surge do conhecimento objetivo, um conhecimento essencial e decididamente dirigido para a ação, a serviço do próprio homem” (FAURE et al., 1973, p. 229).

Delors (1998), por exemplo, em seu relatório para a ONU, nos propõe “aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros” como o maior desafio da Educação. O autor realça que “aprender a ser”, neste início de século XXI é aprender, prioritariamente, o respeito pela pessoa humana “nas relações sociais e políticas, na relação entre homem e a natureza, na confrontação de civilizações e economias” (RODRIGUES, 2011, p. 130). A autora disse ser imprescindível compreender as interdependências que levam à necessidade de solidariedades, que não se limitam às boas intenções, mas de coesão social, com aspirações indissoluvelmente ligadas com a dignidade da pessoa humana.

Mas as coisas não acontecem “por osmose” ou num surto de voluntarismo: mudou o paradigma numa semana, vamos mudar a Educação escolar na semana seguinte! A complexidade de nosso tempo anda aos pares com a complexidade da própria escola, em geral arraigada “em outro tempo”. O autor Manacorda (2002) esclarece que, desde o final de 1960, há quadros prospectivos e prescritivos para a Educação em crítica ao tradicional, em que os modelos e sistemas são reproduzidos e assimilados acriticamente, com uso servil de manuais e compêndios e, em contrapartida, sobreleva a capacidade realizadora do indivíduo – o que aqui chamamos de sujeito social. Por sua vez, Mészáros (2005) lembra que o enfraquecimento da Educação pública e, concomitantemente, o crescimento do sistema privado de Educação faz com que a socialização se desloca da escola para a mídia, publicidade e consumo. Daí emerge uma questão que nos incomoda: Por que o ER aparece como uma disciplina não obrigatória nos currículos, quando se trata de um espaço privilegiado para se colocar questões tão candentes (pluralidade, diversidade, tolerância, etc.) como as que elencamos acima, sobretudo numa sociedade com um *déficit* social gigantesco, e um sistema educacional que sequer ainda realizou “sua própria modernidade”, como no caso brasileiro?

2 O caso do ER no Brasil e os desafios da escola

Já, com foco no caso brasileiro e em nosso tema/problema, a disciplina de ER, como se apresenta na Lei 9394/96, defende o ensino público, laico, a diversidade, o multiculturalismo e o estudo dos fenômenos religiosos. Trata-se da valorização do “patrimônio” cultural, sócio histórico, de raízes e multifocal (linguagens, memória oral, hiatos e/ou silêncios, arte, valores morais, etc.), levando-se em conta as diferentes expressões e crenças definidas como “religiosas”, por meio de sentidos e usos de termos que geram crenças, condutas, mitos, instituições, ritos e ações. Portanto, um repasto substancioso para um ER que tem na pluralidade o apelo à permanente reinvenção das práticas pedagógicas na área. E, como se sabe, inserir a visão de diversidade religiosa como elemento central de ação consistente em favor da tolerância e respeito às diferenças, como também a compreensão da alteridade é, não só o mínimo desejável, como necessário, e as legislações pertinentes não descuidam disso não como pura “lucidez” dos legisladores, mas sobretudo como resultado de lutas sociais, seja para mudanças, seja para conservação. Em outras palavras, o ER não escapa de ser um espaço de luta pelo poder dos paradigmas religiosos dominantes, dentro da própria escola.

A sociedade brasileira é formada por diferentes etnias, nativos e imigrantes, com diferenças culturais e sociais marcantes entre as regiões, (com um desenho rico de migrações internas) o que faz com que haja necessidade de convivência entre grupos diversos. A escola, acostumada que está, ainda, à homogeneização, encara o desafio de reconhecer que a diversidade é parte da identidade nacional, compõe o patrimônio sociocultural do povo brasileiro. Os conteúdos de livros didáticos, literários, ensaios (hoje em mídias interativas) por vezes não escapam de uma “folclorização” que nem sempre aprofunda a diversidade, por vezes até a banaliza. E seu papel é buscar meios de superação da discriminação, fazer de seu espaço o exercício de igualdade e, ao mesmo tempo, de diferenciação, na cultura de paz centrada na tolerância, respeito e na formação da cidadania. “O aprendizado não ocorrerá por discursos e, sim, num cotidiano em que uns não sejam ‘mais diferentes’ do que os outros” (BRASIL, 1997).

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) – Pluralidade Cultural chamam a atenção para a importância de levar aos alunos conhecimentos que primem pela valorização e respeito aos diferentes grupos sociais que convivem no país, além de conhecer a realidade brasileira, complexa, com suas desigualdades socioeconômicas e na anulação de relações sociais discriminatórias que humilham e excluem e levá-los aderir

aos valores, tendo a Ética como ponto central e à busca de soluções dos problemas que envolvem tal situação. A desigualdade social e a discriminação provocam a exclusão social, que inibe a população ao acesso aos bens materiais e culturais, além da participação “na gestão coletiva do espaço público – pressuposto da democracia” (BRASIL, 1997, p. 20).

Nos Temas Transversais sobre Pluralidade Cultural, a escola é convidada a levar aos alunos conhecimentos que dizem respeito à valorização das diferentes características étnicas e culturais dos grupos sociais, como também ao respeito às desigualdades socioeconômicas, evitando discriminação e exclusão. Fazer saber que a sociedade é complexa, compreender as relações de diversidade, para assim assumir a Ética nas relações sociais e interpessoais (BRASIL, 1977).

A CONAE (Conferência Nacional de Educação) de 2010 (BRASIL, 2010b, p. 49-50) propõe atividades e projetos escolares para minimizar problemas de fome, drogas, violência e discriminações como homofobia, racismo, sexismo, promovendo possibilidades de acesso à cultura, saúde, etc., com vistas ao desenvolvimento integral. A CONAE de 2014, no seu artigo 69, insiste em “[...] reconhecimento e respeito à diversidade, por meio da promoção de uma educação antirracista, antissexista e anti-homofóbica; [...]”. O artigo 114 se refere à diversidade “[...] dimensão humana, deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressam nas complexas relações sociais e de poder”. O artigo 128 desta CONAE 2014 vê a questão da diversidade de uma forma muito mais ampla, uma vez que concebe a Educação, por meio das políticas públicas, implementadora da justiça social, da inclusão e do respeito aos direitos humano:

A implementação de políticas públicas que garantam o direito à diversidade em articulação com a justiça social, a inclusão e os direitos humanos demanda a realização e implementação de políticas setoriais e inter setoriais: educação, trabalho, saúde, cultura, ciência e tecnologia, moradia e terra, território, previdência social, planejamento, dentre outros (CONAE, 2014, p. 29).

Essas políticas determinam práticas escolares que contemplem a diversidade cultural como forma de multiculturalismo em que se torne ambiente de convivência pacífica, democrática e respeitosa, com a multiplicidade de culturas presentes neste contexto (UNESCO, 2002). E a diversidade religiosa é um dos aspectos da diversidade cultural, que deve ser trabalhada na Educação Básica, preferencialmente em práticas pedagógicas interdisciplinares, no intuito de formar cidadãos que respeitem as diferenças

culturais e consigam superar a discriminação e o preconceito, evitando assim, a exclusão, a intolerância e a violência, ainda que dissimulada².

A importância do conhecimento das diferentes religiões no ambiente escolar tem o objetivo de transmitir os saberes com a incumbência de contextualização histórica, uma vez que a priorização de culturas homogêneas é um modo tão somente de enfatizar hegemonia. Assim, convém à escola registrar a importância (em seus Projetos Político Pedagógicos) de promover o respeito pelo outro, eliminando-se a ideia de homogeneizar as culturas.

Entretanto, se o povo brasileiro é diverso histórica, étnica e linguisticamente, por que precisamos fazer uma pesquisa de campo para averiguar a quantas anda o ER em nosso país? Verdade é que, muitas vezes ameaçada por ações de intolerância a propalada (e necessária) diversidade religiosa, infelizmente, se apresenta como um dos campos mais profícuos das intolerâncias. Por quê? Está presente entre ateus e outras religiões, como também até entre expressões internas de uma mesma religião. E a pedra de toque do poder dominante que passa pelo ER não se dá apenas em reforçar uma determinada fé, como de deixar de lado, no porão, outras expressões.

No fruir da crise de paradigmas, como no cenário rapidamente aqui apresentado, as tensões aparecem no campo do ER, de dentro da escola, como fruição da própria tensão social. E o investimento em alimentar a boca faminta de determinada fé, via doutrinação religiosa, não é atual. Ela ainda flui na contramão de uma concepção de modernidade, justamente num tempo histórico em que a “liberdade, igualdade e fraternidade” entraram em cena num amplo político revolucionário como norte das políticas públicas, notadamente de Educação, nos Estados nacionais, substancializando um novo ciclo de memória cultural e política de desenvolvimento histórico das sociedades³.

As filosofias iluministas defenderam a liberdade de crença (consagrada na Constituinte dos Estados Unidos) e muitos pensadores do século XX e XXI continuam a

² Convém lembrar que o preconceito pode estar na escola, ser alimentado por ela, mas vem de fora para dentro, numa sociedade que acaba por tornar “natural e aceitável” discursos discriminatórios. No campo religioso das africanidades, por exemplo, quantas vezes a palavra macumba é usada em sentido pejorativo, depreciativo, em discursos do tipo: “isso é coisa de preto” ao se referir a ritos mal agourentos, subcultura, etc.

³ No Brasil, no tocante à arte “interpretando” o fenômeno religioso, no campo de uma intolerância ainda remanescente no conflito Igreja-Estado, o exemplo mais candente vem de inícios dos anos de 1960, quando Anselmo Duarte filmou *O pagador de promessas*, clássico de Dias Gomes, detentor de Palma de Ouro em Paris. Outras produções televisivas vieram mais tarde, como *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, pela filmografia da tevê Globo, entre outras criações ou adaptações.

insistir nesta defesa da importância da liberdade de crença, incluindo até mesmo a liberdade de não-crença, da expressão do ateísmo, agnosticismo ou da indiferença frente aos valores religiosos. Desta forma, o ensino das religiões e não de uma delas somente, na Educação escolar, não pode ser feito por proselitismo, em defesa de uma, em detrimento das outras.

O respeito à diversidade é princípio fundamental para o exercício da cidadania, percebendo que a palavra “seitas” é também discriminadora, pois não existem *grandes e pequenas* religiões, tampouco o propalado “sincretismo”, - no mau uso do termo - pois não existe nenhuma religião “pura” hipostaseada um “limbo dogmático”, livre da influenciada de outras. Cada religião colabora com uma parte da cultura religiosa, cada religião expressa a visão e vivência de determinado grupo, cada uma tem seu valor específico porque são específicas, diferentes. Por isso, sobretudo na escola pública pode-se e (assim entendemos, sem ranço autoritário) cumpre trabalhar o ensino das religiões, por vias do estudo da diversidade, como vivência do exercício da alteridade. Como outras disciplinas da escola, por exemplo, a de Literatura, em que são apresentadas as diferentes escolas literárias, a disciplina de História em que são enfatizados os diversos povos, assim também, o ER convém apresentar as diferentes expressões religiosas, como parte da aventura humana e cada ser humano vivencia sua espiritualidade da forma que lhe convier (SILVA, 1996).

Diante de tal fenômeno devidamente esclarecido, uma abordagem do estudo do pensamento religioso, leva ao conhecimento das formas de religiosidade, dos fenômenos religiosos construídos na complexidade histórico-cultural, justo numa sociedade (geral) em que aflora uma “crise de paradigmas” dominantes em todos os campos. O próprio conceito “religião” foi construído, ligado à tradição cristã⁴.

A essa altura da presente interpretação, o ideal seria, senão trocar a nomenclatura, pelo menos entender ER como “Ensino das Religiões”, “Ensino de Cultura Religiosa”, etc., observando-se a própria liberdade, sobretudo do aluno, em não processar esta ou aquela fé determinada, mas instigá-lo a compreender as riquezas de cada expressão, do imaginário das culturas ou da práxis da fé.

⁴ O termo “religião” originou-se do latim: religio, em que o primeiro sentido indicava regras, observâncias, advertências e interdições, sem referência alguma a divindades e rituais, mitos ou manifestação religiosa. Atualmente, a definição mais aceita por estudiosos, é: “religião é um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos” (SILVA, 1996, p. 4).

3 Dados sobre ER a partir de dentro da escola – em Uberaba-MG

No afã de explicitar as formas de abordagem da presente pesquisa e na perspectiva de conhecer o complexo processo da disciplina de ER na Educação escolar do país frente à laicização e sua relação com a formação humana, na era da diversidade cultural e pós-modernidade, optou-se por pesquisa bibliográfica, documental hipertextual e de campo, com uma abordagem de investigação qualitativa-quantitativa, numa pesquisa exploratório-descritiva.

A caracterização de cada escola pesquisada na cidade de Uberaba, relacionando a identidade, a oferta de aulas de ER e a formação docente para ministrar esta disciplina, encontra-se no quadro abaixo.

Quadro 1 – Dados da Escola

Escola	Número de alunos	Identidade da escola pesquisada	Oferece aulas de Ensino Religioso, com registro nos PPPs ⁵ e planos de aula?	Nível de Ensino onde são oferecidas as aulas de Ensino Religioso?	Tem formação docente específica em Ciências da Religião?
A	1000	Pública Municipal	Sim	Fundamental I e II	Não tem. É enviado pela Secretaria de Ensino
B	1500	Privada confessional	Sim	Do Ensino Infantil ao E.M ⁶ .	Não tem. Quem ministra é um religioso da ordem
C	1782	Pública Estadual	Sim	Ensino fundamental II e EM	Não tem. Ministrada por um professor de Humanas
D	120	Privada confessional	Sim	Ed Infantil e Fundamental I	Não tem. Quem ministra é um capelão da instituição.
E	600	Privada não confessional	Não. Há registro nos PPPs de Filosofia e de Valores Humanos	Ensino Fundamental I e II	Quem atua é professor de Filosofia que ministra Filosofia e Valores Humanos.
F	355	Pública Municipal rural	Sim	Ensino Fundamental I e II	Não tem. Graduação em Humanas
G	180	Privada não confessional	Não há registro nos PPPs. Oferece Filosofia e Ética	Fundamental I e II	Tem. Graduação em Filosofia ou Teologia
H	978	Pública Estadual	Sim	Fundamental I e II	Tem. Graduado em Ciências da Religião
I	160	Privada não confessional	Não. Oferece Filosofia e Valores Humanos	Fundamental II e Ensino Médio	Professor de Filosofia
J	757	Pública Estadual	Sim	Fundamental II e Ensino Médio	Professor com titulação.

Fonte: Arquivo de caderno de campo da pesquisadora

⁵ Projeto Político Pedagógico

⁶ Ensino Médio

O quadro acima nos permite entrever que a ida a campo nos suscitou muitas questões: Qual a pertinência da disciplina de ER na Educação brasileira atual? Qual o *locus* desta disciplina na Educação contemporânea? Qual a formação docente exigida e quais são os impasses daí resultantes? Ainda “sobra” espaço para o ER na escola brasileira?

As entrevistas foram feitas com roteiro semiestruturado. Foram gravadas, transcritas e analisadas posteriormente no marco da observação participante como técnica de pesquisa⁷.

3.1 Os resultados dando mostras de uma “lentidão” de mudanças no ER

Com passos lentos, a discussão sobre a diversidade dentro da escola tem se expressado vagamente, numa tentativa de reconhecer as diferenças, numa Educação ainda monocultural, hegemônica, presente nas dinâmicas escolares, nos conteúdos da matriz curricular, nas relações e nos procedimentos utilizados na condução das aulas. Candau (2011) concebe a ideia de diversidade como elemento aberto e interativo, em que a interculturalidade favorece a construção das sociedades que são democráticas e inclusivas. Desta forma, o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, promovendo vínculos com os princípios universais e com as ciências, é possível. A escola encontra, ainda, muita dificuldade em lidar com a diversidade.

Assim sendo, os **resultados** nos surpreenderam no tocante ao que chamamos de “lentidão”. Vejamos.

Num aporte primeiramente **quantitativo**, entre as 10 escolas pesquisadas, 1 professor (apenas) tem formação em Ciências da Religião, 3 têm formação em Ciências Humanas; 3 escolas não confessionais não oferecem Ensino Religioso, 2 escolas privadas confessionais têm como professor de ER o pastor e o padre. E uma escola não tem professor de ER, sendo enviado pela Superintendência de Ensino o professor que estiver disponível para ministrar tais aulas.

Em relação à **valoração da disciplina de ER** e opção de **retirada do currículo escolar**, apresentou-se o seguinte resultado:

⁷ Questões abertas, com coordenadores e diretores: Sobre caracterização da escola; ER (na diversidade cultural e conteúdos contemplados); ER na inter e transdisciplinaridade; Formação docente para o ER. Com alunos: Roteiro: Questão 1 – valoração da disciplina entre: A - muito importante, B - medianamente importante, C - menos importante, D - todas têm a mesma importância. Questão 2 – tiraria a disciplina do currículo escolar? S – sim. N – não.

Quadro 2 – Valoração

VALORAÇÃO DA DISCIPLINA DE ER				
ESCOLA A				
A	B	C	Todas são importantes	Retirar ER
4	2	1	3	0
ESCOLA B				
2	2	2	4	5
ESCOLA C				
1	2	4	3	5
ESCOLA D				
6	2	0	2	1 em 9
ESCOLA E				
2	2	3	3	2
ESCOLA F				
18	16	6	10	2 em 52
ESCOLA G				
			10	1
ESCOLA H				
1	3	4	2	3
ESCOLA I				
2	2	4	2	0
ESCOLA J				
3	3	2		2

Fonte: Arquivo de caderno de campo da pesquisadora

Fica de pé, no quadro acima, que, nas escolas públicas, em geral, os alunos valorizam mais a disciplina de ER. Curiosamente, na escola católica a disciplina é menos importante que na escola evangélica ou nas públicas.

Dados revelaram que a escola brasileira é, ainda, arena de disputa por hegemonia cristã, inclusive com intermediação de governantes e parlamentares e, por consequência, aumento da violência e da discriminação. Percebe-se que o Estado e magistério usam a religião para resolver violência, sem sucesso e também se percebe a submissão das religiões não-cristãs às cristãs.

Num documento escrito pela própria comunidade escolar, como a CONAE 2014 é garantido ou (reforçado) o direito à diversidade na política educacional, inclusão dos valores humanos na superação da violência e discriminação e intolerância religiosa; que o estudo do fenômeno religioso leva à formação de pessoas críticas, capazes de respeitar todas as formas de crenças, esta prerrogativa do ER ainda não foi concretizada na escola brasileira e que a concepção da laicidade, como prerrogativa para um sistema de ensino articulado que tem a emancipação como um dos eixos estruturantes da Educação pública e democrática, de modo geral – abstraído do pequeno universo da pesquisa em foco - permanece em aberto e como desafio no chão da escola.

Dados revelaram, ainda, que o ER tem seu lugar pedagógico, é constitucional. Frente a uma “imaturidade histórica” que pressiona uma formação docente mais decisiva na área visando a redimensionar a gestão da disciplina e suas práticas pedagógicas. Nas escolas católicas, a disciplina, ou é o reflexo de outras disciplinas críticas - tomando “carona” nelas, como Filosofia e Sociologia, História de modo *en passant* - ou vetor de sua opção dogmática, portanto, reposição da antiga querela Igreja-Estado (que não aprofundamos aqui) ou simples reprodução da ordem vigente. Os projetos e programas são criados e recriados, os problemas continuam com soluções fragmentadas, dissociadas da realidade, sem provocar mudanças significativas nas formas de aprendizagem dos alunos e na formação docente. O movimento de formação humana, integral e pluridisciplinar ainda é tênue.

Pela forma como é ministrada, nas escolas pesquisadas, os dados sugerem “não fazer falta ao aluno” diante de outras (disciplinas) majoritárias em importância e pressão de vestibular. Quando não, pela exigência burocrática de saberes isolados, em que o ER quase desaparece, pela incapacidade de internalização do novo paradigma, pelo proselitismo e interesse de adeptos, pelos impasses nas práticas pedagógicas de professores não formados para tal *métier*, como na Língua Portuguesa, Matemática, Física, etc. Um verdadeiro deserto no que tange à reflexão dos valores, no campo fértil do ER plural, nutrido pela diversidade e interdisciplinaridade, além de investimento decisivo (não interesseiro desta ou daquela expressão de fé) na formação docente para a pluralidade religiosa. Pode-se afirmar, portanto, que há avanços na legislação, porém, impasses na prática e na formação docente.

A formulação curricular do Ensino Médio, em termos de currículo, formação de professores e gestão da Educação escolar, prevê o processo de diversificação e flexibilização, onde se destaca os conceitos de interdisciplinaridade. Apesar da importância que os governos, no Brasil, dão ao planejamento curricular, a histórica demonstra sucessivos fracassos. Haja visto, as reformas da década de 1960 (Lei 4024/61) de 1970 (Lei n. 5692/71).

Percebe-se, também que, via de regra, políticas de currículo são programas de governos, que se iniciam e finalizam (se é que finalizam) pelo mandato. Sendo assim, não há tempo para implantação e consolidação no espaço de um governo, o que leva a

acarretar descontinuidade administrativa e pedagógica. Será que os mesmos equívocos que levaram estas a fracassarem, se repetirão na atual reforma do Ensino Médio?⁸.

O Ensino Médio, configurado na LDB (Lei n. 9394/96), como a etapa final da Educação Básica, confluindo com a sociedade brasileira contemporânea, com profundas alterações econômicas e financeiras, como tecnológicas, o que levou a transformações na vida social, no processo produtivo, e um novo profissional emerge, completamente diferente do que os modelos tayloristas e fordista requeria. O que dizer do profissional do Ensino Médio no tocante a uma disciplina tão basilar para a formação cidadã do aluno como o ER, independentemente de qualquer filiação a uma fé religiosa?⁹.

Considerações finais

Sucessivas reformas da Educação Brasileira, foco no Ensino Médio, apontam para a continuidade de uma questão republicana em que Igreja e Estado ocuparam o cenário político de luta por hegemonia nesse campo do ER. O fato de a própria LDB de 1961, após uma década inteira de disputas ideológicas ter sido empurrada para uma “solução privatista” por pressão da Igreja Católica, reflete essa herança, em que pese investimento em outra direção de uma ala progressista fecundada pela Teologia da Libertação dos anos de 1970 e seguintes. Contudo, vivemos ainda resquícios dessa luta, quando o movimento sobretudo protestante avança numa “caça ao fiel” a todo custo, em geral desesperado diante de crises econômicas, o que dá munição para pastores-deputados reivindicarem um lugar ao sol nessa arena de luta político-parlamentar.

Num espectro mais abrangente, de que sucintamente noticiamos, na primeira parte deste trabalho, o de uma crise paradigmática da modernidade como determinante de uma nova fecundação cultural global recaindo sobre as mentes dos alunos em suas respectivas “gerações”, o ER, tomado nas leituras dessas poucas escolas não nos aponta para maiores esperanças, em que pese documentos de suculenta lucidez como as duas CONAEs (2010 e 2014). Assim, por um lado, o ER nos sugere - com apoio de muitos autores com quem

⁸ Tema (atual Reforma do Ensino Médio, do governo Temer), que não ocuparemos nesse artigo, por questão de espaço e objetivo de abordagem. A pesquisa em foco é anterior à chegada de uma reforma que carece de maior aposte crítico, à medida em que se aprofundam os debates.

⁹ Na defesa das competências e atribuições de um/a professor/a de ER entendemos que não basta, por exemplo, um antropólogo ensinar religião, se ele não está formado (especializado) na leitura de teologias plurais, como a católica, protestante, budista, espírita, as religiões afro, pré-Colombiana, assim por diante. Há um núcleo de formação que “outros profissionais” não dão conta, em que pese a dimensão interdisciplinar do ER. Outra coisa é permitir que teólogos (padres, pastores e outros) usam o ER para propagação de determinada fé.

dialogamos – ser um oásis de fecundas possibilidades na construção de uma cidadania versada nos termos que aqui colocamos como pilares: pluralidade, diversidade, alteridade. Entretanto, por outro lado, os dados nos revelam uma fragilidade do ER que ainda parece não ter encontrado o devido “lugar pedagógico” que lhe compete, desde as práticas docentes, a gestão e, *conditio sine qua non*, uma formação de professores mais incisiva e direcionada ao conteúdo do ER.

Parafraçando uma letra de música de Geraldo Vandré, nosso próprio investimento na pesquisa sobre o ER escolar no Brasil pode estar “diluído” em outras preocupações “mais relevantes”, a ponto de nos deixar a sensação de que pesquisamos o tema “*pra não dizer que não falamos das flores*”. Quando o deserto da formação, gestão e prática de ER vai se transformar num oásis, é esperar para ver – se a esperança não resultar numa expressão da passividade.

Referências

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-41, dez. 1996.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **CONAE. Conferência Nacional da Educação.** Documento Final. Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. **CONAE - Conferência Nacional de Educação:** documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013, 2014.

CANDAUI, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: **Revista Currículo sem Fronteiras.** v. 11, p. 240-255, 2011.

CAPRA, F. **A teia da vida:** uma nova compreensão dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

DELORS, J. (org). **A educação para o século XXI:** questões e perspectivas. Porto Alegre, Artmed, 2005.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FAURE, F. et al. **Aprender a ser**: la educación del futuro. Madrid: Ed. Cast. Alianza Editorial, 1973.

LÉVY, P. **Inteligência coletiva**: por una antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLES, A. **A criação científica**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MORAES, E. J. de. **A brasilidade modernista**: sua dimensão filosófica. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MORAES, M. C. **Pensamento ecossistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. São Paulo: Vozes, 2008,

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Science avec conscience**. Paris: Seuil, 1990.

_____. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF. UNESCO, 2000b.

PAPADOPOULOS, G. S. Aprender para o século XXI. In: DELORS, J. (org.). **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre, Artmed, 2005. p. 19-34.

RODRIGUES, M. M. Um “novo humanismo” na educação: significados e implicações. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 2, p. 124-132, maio/ago. 2011.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. **Contexto Internacional**, v. 23, n. 1, p. 7-34, 2001. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso: 2 fev. 2018.

SILVA, L. H. da et al. (orgs.). **Reestruturação curricular**: novos modelos culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996

_____. UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 2002. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=declara%C3%A7%C3%A3o+universal+sobre+a+diversidade+cultural+pdf&rlz=1C1GGRV_enBR751BR751&oq=Declara%C3%A7%C3%A3o+Universal+sobre+a+Diversidade+Cultural&aqs=chrome.4.69i57j0l5.6551j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso: 2 mar. 2018.