

ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA COMPLEXA¹

Fernando Luís Galdino e Silva²
Josilene Silva da Cruz³

RESUMO

A presente pesquisa foi direcionada à análise da relação do professor de Ensino Religioso (ER) com o objeto de seu componente curricular, adotando os postulados da teoria da complexidade de Edgar Morin e seus pressupostos para a transdisciplinaridade. O objetivo foi compreender a dinâmica dessa relação com o objeto que, em nossa perspectiva, caracteriza-se como complexo, intrínseco à realidade e subsídio de um Ensino Religioso que se pense crítico, problematizador e que reflita a realidade da qual faz parte o educando. A partir de levantamento bibliográfico sobre os temas Educação, Ensino Religioso, Complexidade e Transdisciplinaridade e da análise dos documentos que normatizam a área de Ciências da Religião como formação básica para a docência e orienta o componente curricular Ensino Religioso, compomos uma narrativa de observação da realidade, cuja qual nos levou a concluir que as Ciências da Religião não instrumentalizam teórico-metodologicamente o docente de ER para compreensão do fenômeno religioso como categoria complexa. Nossa pesquisa, inserida nas discussões sobre Ciências da Religião e Educação, pretende compor e alargar o diálogo já existente dentro dos estudos e pesquisas acerca de um Ensino Religioso Escolar laico.

Palavras-chave: Ciências da Religião. Ensino Religioso. Complexidade. Transdisciplinaridade.

RESUMEN

La presente investigación se centró en analizar la relación del profesor de Enseñanza Religiosa (ER) con el objeto de su componente curricular, adoptando los postulados de la teoría de la complejidad de Edgar Morin y sus presupuestos para la transdisciplinariedad. El objetivo fue comprender la dinámica de esta relación con el objeto que, desde nuestra perspectiva, se caracteriza como complejo, intrínseco a la realidad y como un soporte para una Enseñanza Religiosa que se piense crítica, problematizadora y que refleje la realidad de la cual forma parte el educando. A través de una revisión bibliográfica sobre los temas de Educación, Enseñanza Religiosa, Complejidad y Transdisciplinariedad, y del análisis de los documentos que regulan el área de Ciencias de la Religión como formación básica para la docencia y orientan el componente curricular de Enseñanza Religiosa, elaboramos una narrativa de observación de la realidad, que nos llevó a concluir que las Ciencias de la Religión no proporcionan una instrumentalización teórico-metodológica adecuada al profesor de ER para comprender el fenómeno religioso como una categoría compleja. Nuestra investigación, enmarcada en las discusiones sobre Ciencias de la Religión y Educación, tiene como objetivo contribuir y ampliar el diálogo ya existente en los estudios e investigaciones sobre una Enseñanza Religiosa Escolar laica.

¹Artigo apresentado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte no Campus Avançado de Natal – UERN/CAN – como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Ciências da Religião.

²Graduando em Ciências da Religião (UERN/CAN). E-mail: fernandogaldino@alu.uern.br

³Doutora em Ciências das Religiões (UFPB). Docente do Departamento de Ciências da Religião da UERN/CAN. Orientadora deste trabalho de conclusão de curso. E-mail: josilenesilva@uern.br

Palabras clave: Ciencias de la Religión. Enseñanza Religiosa. Complejidad. Transdisciplinariedad.

1 INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa reflete acerca da atuação docente e sua relação com o objeto — fenômeno religioso — a partir de pressupostos metodológicos ancorados nas Ciências da Religião, em diálogo com a teoria da complexidade proposta pelo pensador francês Edgar Morin. Contudo, sem perder de vista o estabelecido no documento que orienta esse componente curricular, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Há uma longa discussão no Brasil acerca da laicidade do Estado e, como consequência, de um Ensino Religioso laico. Todavia, ainda que nossa proposta esteja filiada a essa perspectiva, a laicidade não é o mote principal de nosso trabalho. Não obstante, ela está presente em nossa discussão, dado o caráter ambivalente desse conceito no exercício prático das funções de alguns agentes públicos, bem como na estrutura de algumas organizações tuteladas pelo Estado.

No Brasil, concessões públicas de rádio e TV são usadas para escamotear tradições religiosas de matriz africana. Repartições e escolas públicas são adornadas por símbolos religiosos de origem cristã, em sua maioria católica, mas não apenas. A moeda corrente carrega em suas cédulas a expressão “Deus seja louvado”. A lei nº 9475/97 que deu nova redação ao Art. 33º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, estabelecendo as diretrizes para o Ensino Religioso — pano de fundo do nosso trabalho —, vedou o proselitismo, mas deixou a cargo das denominações religiosas a definição dos conteúdos para esse componente curricular. Por fim, mas não menos importante, há o parecer do Supremo Tribunal Federal (STF) acerca da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439/2010⁴, que compreendeu como constitucional o Ensino Religioso de caráter confessional na rede pública de ensino.

Sendo a religião um constituinte da realidade — entendendo o real como complexo —, logo também um elemento da cultura, ela elabora padrões de comportamento, visões de mundo e discussões sobre a vida que reverberam para além dos muros das igrejas e espaços de controle do sagrado. Nesse sentido, a religião, enquanto parte do real, está presente na formação do sujeito, reconhecidamente religioso ou não.

⁴ Em 2010, a Procuradoria Geral da República (PGR), propôs uma ADI para que o STF a luz do que trata o Art. 33 da LDBEN, sob a redação da lei nº 9475/97, discutisse a pertinência do Art. 11º, §1º do Decreto nº 7107/2010 (Acordo Brasil e Santa Sé) que prevê Ensino Religioso confessional em escola pública.

Tendo isto em evidência, é pertinente compreender que religião, enquanto categoria analítica, não pode ser tratada como uma questão exclusivamente de foro íntimo, uma vez que seus “tentáculos” alcançam inúmeras esferas da sociedade. Tampouco, deve ser reduzida à dicotomia sagrado/profano, dinâmica cara aos estudos de religião num passado recente. A religião, como constituinte da realidade, é um fenômeno complexo e, por isso mesmo, compreende dimensões simultaneamente mitológica, histórica, geográfica, antropológica, política, psicológica, sociológica, econômica etc.

É sobre esse objeto complexo que o Ensino Religioso se debruça. No entanto, como discutido acima, por vezes, ele — o objeto — escapa ao campo da mera elucubração e se manifesta em ações concretas por parte dos sujeitos que coadunam com seu discurso e àqueles contrários a ele. Esses sujeitos compõem o universo da sala de aula, e sendo eles — docentes e discentes — agentes da práxis pedagógica, lidar com este objeto e com as idiossincrasias que o circundam e ao mesmo tempo pululam no chão da escola, a partir de uma perspectiva disciplinar, é incorrer na simplificação/redução das discussões propostas pelo componente curricular que atualmente ancora-se nas Ciências da Religião.

Assumindo o pressuposto aludido até aqui como verdadeiro, faz-se necessária uma abordagem a partir de concepções teórico-metodológicas não redutoras do objeto, ou seja, que o compreenda em todas as suas nuances. Isso inclui as contradições estabelecidas na relação dialógica entre Estado e religião, escola e sociedade, professor e aluno. Para tanto, a teoria da complexidade elaborada por Edgar Morin (1921-), a partir dos operadores dialógico, recursivo e hologramático, nos oferecem subsídios para uma compreensão menos simplista da realidade fenomênica do objeto.

Uma vez compreendida a complexidade do fenômeno e sendo este objeto de disputa no campo das ciências humanas, as Ciências da Religião, como área que estabelece uma interface interdisciplinar acerca dos estudos de religião, conforme o Art. 2º da Resolução CNE nº 5/2018, configuram-se como área de habilitação em nível de formação para o exercício da docência do Ensino Religioso na educação básica.

Dito isto, levantamos o seguinte problema: há nas Ciências da Religião pressupostos teórico-metodológicos que instrumentalizem o professor de Ensino Religioso (ER) para uma abordagem não simplificadora/reducionista de seu objeto?

A relevância de nosso trabalho dá-se na medida em que propõe uma compreensão não redutora do objeto religião como constituinte da realidade, ancorada nas Ciências da Religião, mas, sobretudo, em diálogo com os pressupostos da teoria da complexidade de Edgar Morin como princípio norteador da prática do docente de Ensino Religioso.

Desse modo, a pesquisa justifica-se na defesa de uma epistemologia integradora que, dentro desse cenário de antagonismos, contribua com a construção de um Ensino Religioso Escolar que se compreenda a partir de uma lógica complexa e ressignifique a prática docente a partir de uma relação transdisciplinar de ensino-aprendizagem.

Para tanto, traçamos como objetivo geral: compreender a dinâmica da relação do professor de Ensino Religioso com o objeto de seu componente curricular, definido como complexo, intrínseco à realidade e subsídio de um ensino que se pensa crítico, problematizador e que reflita a realidade da qual faz parte o educando, a partir de pressupostos ancorados nas ciências da religião em diálogo com a teoria da complexidade de Edgar Morin. Para os objetivos específicos: analisar os documentos que fornecem diretrizes e embasamento legal para a prática do professor de Ensino Religioso (Artigo 33 da lei 9.394/96 (LDB), Resolução CNE 5/2018 e BNCC, área de Ensino Religioso); evidenciar o caráter complexo do objeto religião no cenário nacional; estabelecer uma relação entre a teoria da complexidade de Edgar Morin e os pressupostos das Ciências da Religião como subsídio para a atuação docente do professor de ER a partir de uma perspectiva transdisciplinar.

A partir desta problemática, desenvolvemos as discussões que deram corpo à nossa pesquisa, a qual está inserida no campo de estudos das Ciências da Religião e Educação, uma vez que compreende a grande área de ensino. Contudo, nosso recorte concentra-se no exercício da docência do professor de Ensino Religioso e sua relação com o objeto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar as propostas delineadas neste estudo, recorreremos às análises de Edgar Morin (2007; 2011; 2012 e 2013) sobre complexidade e seus pressupostos, bem como da noção de mundo noológico (noosfera). Além disso, destacamos as contribuições de Lages (2013), Cunha (2016), Rodrigues (2020) Rodrigues e Sarto (2023) no que tange o debate sobre Ensino Religioso e Estado. Por fim, sobre ER e transdisciplinaridade, Aragão e Sousa (2018), Fernandes e Aragão (2023).

Para compreensão do discurso religioso como constituinte da realidade, tomaremos de empréstimo o conceito de *noosfera* forjado pelo filósofo francês Teilhard de Chardin (1881-1955), mas que aqui assumiremos a perspectiva desenvolvida pelo também francês Edgar Morin. Segundo ele, todas as sociedades da espécie humana projetam uma noosfera, ou seja, uma “esfera das coisas do espírito, saberes, crenças, mitos, lendas, ideias, onde os seres nascidos do espírito, gênios, deuses, ideias-força, ganham vida a partir da crença e da fé”

(Morin, 2012, p. 44-45). Nessa perspectiva, a *noosfera* consiste naquilo que se caracteriza como mensageiro do espírito humano que possibilita a nossa comunicação com o mundo.

A compreensão desse conceito é fundamental para o encadeamento das discussões que aprofundaremos com a pesquisa. Nesse sentido, é importante que deixemos claro que a noção de *noosfera* que assumimos como pressuposto de reflexão sobre aspectos simbólicos que norteiam a realidade e gozam de certa autonomia relativa não subjaz, de modo algum, qualquer tentativa de explicação teológica ou criptoteológica do mundo. Dito isso,

A noosfera é o mundo das ideias. Não o mundo de Platão, fora da carne, acima da carne, oposto à carne. Não. Em vez disso, o mundo das ideias, *na* carne, *da* carne e *devido* à carne. Todas as ideias, todos os pensamentos, todas as imagens, os nomes, os algarismos, as cores, os heróis, os deuses, tudo quanto o homem pensa e inventa em sua mente habita esse único lugar – a noosfera. A noosfera não está em nenhum lugar outro do universo. Os deuses não existem em nenhum lugar outro do universo que não seja a mente humana (Ribeiro, 2021, p. 175).

Ainda sobre a perspectiva de como a religião dilui-se nas esferas da sociedade, contudo, enveredando mais para o objetivo da pesquisa, que dentro de suas nuances, alude, mesmo que de forma breve, como o fenômeno religioso relaciona-se com políticas de Estado, laicidade e educação — precisamente na atuação do professor de Ensino Religioso —, endossamos o entendimento de Lages (2013, p. 250-251) quando esse argumenta que:

Não há como desconhecer o fenômeno religioso na sociedade, os enormes deslocamentos internos desse campo, inclusive no Brasil, sua presença e intervenção cada vez maior no espaço público, independente de qualquer regulamentação legal. Isso interessa às ciências sociais e, de modo especial, às ciências da religião. Há de interessar também ao aprendizado escolar, inclusive das escolas públicas, não somente no sentido de informar sobre aquele fenômeno, mas de ter consciência de seu papel na sociedade, de ter opinião sobre ele, de se posicionar como cidadão crítico e consciente. O Estado laico, portanto, tem algo a dizer sobre a religião na escola pública.

Igualmente, endossamos o argumento de Rodrigues e Sarto (2023, p. 28), quando dizem:

No espaço da sala de aula, pessoas educadoras e educandos(as) não estão presentes como indivíduos vazios – ao contrário, cada qual leva consigo sua própria bagagem social, política, econômica, moral, ética, cultural, religiosa. Por isso, a sala de aula é o espaço onde os conjuntos de saberes são sistematizados a fim de (re)elaborar o conhecimento, promovendo desenvolvimento cognitivo e capacitando as pessoas para o exercício da autonomia.

Mas sob qual perspectiva teórico-metodológica abordar um objeto complexo como religião, para que possamos — fazendo alusão às palavras dos autores citados anteriormente — capacitar pessoas críticas e conscientes para o exercício da autonomia?

Primeiramente, devemos definir o que aqui compreendemos por complexo e, por conseguinte, o que estamos chamando de simplificação do objeto religião. Para este fim, recorreremos mais uma vez a Morin:

O que é complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*Complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... (Morin, 2007, p. 13).

Acerca de um paradigma simplificador, afirmou Morin:

Para compreender o problema da complexidade é preciso saber primeiro que há um paradigma simplificador. [...] Assim, o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução) (Morin, 2007, p. 59).

Definido o que estamos chamando de complexo e simplificação do objeto, voltamos à pergunta: sobre qual perspectiva teórico-metodológica abordar um objeto complexo como religião? Algumas linhas acima, discutimos que tal objeto é centro de disputa dentro das ciências humanas. Todavia, são as Ciências da Religião responsáveis pelo estudo empírico e sistemático desse objeto, bem como a formação básica para o docente de Ensino Religioso no país. Mas, o que é isto que estamos chamando de Ciências da Religião?

No Brasil, há uma divergência quanto a sua definição na academia. Para alguns, trata-se de um campo interdisciplinar, plurimetodológico; para outros, uma disciplina autônoma com uma estrutura disciplinar que encadeia e orienta a pesquisa de religião no país. Para Filoramo e Prandi:

Quem fala de ciência da religião tende, de um lado, a pressupor a existência de *um* método científico e, do outro, também *um* objeto unitário. Quem, ao contrário, como estes autores, prefere falar de ciências das religiões, o faz porque está convencido tanto do pluralismo metodológico [...] quanto do pluralismo do objeto [...] (Filoramo; Prandi, 1999, p. 12).

Em contraposição aos autores mencionados acima, trazemos as discussões de Hock (2010) e Stern (2020) para o debate. Segundo Hock (2010, p. 13): “A Ciência da Religião é a pesquisa empírica, histórica e sistemática da religião e de religiões. Para tanto, abrange uma diversidade de disciplinas que analisam e apresentam religiões e fenômenos religiosos sob aspectos específicos”.

Já na perspectiva de Stern, professor do departamento da pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), para além do pluralismo metodológico, há pelo menos três instâncias disciplinares que orientam tais metodologias. Argumenta o professor:

[...] embora a ciência da religião possa utilizar vários métodos, todos se inserem em uma estrutura disciplinar com pressupostos básicos que norteiam atitudes metodológicas para seus profissionais. Dentre esses pressupostos, [...] (1) a distinção entre discursos êmicos e éticos, a observação respeitosa das expressões êmicas, mas com a produção sendo feita por uma abordagem ética sobre o que é estudado; (2) o agnosticismo metodológico, um pressuposto de distanciamento que recusa a afirmar ou negar questões propriamente religiosas, resguardando o cientista da religião somente a análises do que é empiricamente observável; e (3) o fator de tensão com os fiéis e como ele opera ao longo das fases na pesquisa em ciência da religião, um aspecto importante para o estudo dos cientistas da religião (Stern, 2020, p. 157-158).

Como podemos constatar, independentemente das perspectivas em que estejam ancorados os estudos de religião no país, quais sejam: Ciência da Religião — disciplina autônoma — ou Ciências das Religiões — campo interdisciplinar —, o pressuposto teórico-metodológico adotado nas pesquisas, conforme os autores citados, é o paradigma disciplinar, dado tratar-se de uma escolha metodológica e não propriamente um diálogo entre disciplinas.

Isto posto, ainda que partilhemos da defesa de uma Ciência da Religião enquanto disciplina autônoma, compreendemos que para a perspectiva de nossa pesquisa, que atravessa o universo da academia e se estabelece no chão do ensino básico — Fundamental I e II —, faz-se necessário o diálogo com a teoria da complexidade de Edgar Morin e os pressupostos da transdisciplinaridade para pensarmos uma nova perspectiva de atuação docente e a relação deste docente com o objeto do Ensino Religioso. Dado que, como já dissemos, religião é um fenômeno complexo que compreende diferentes dimensões do real e que nos exige, como há muito tempo anuncia Morin, uma reforma do pensamento.

A reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo. Com isso, tornar-se-ia possível frear o debilitamento da democracia que suscita, em todos os campos da política, a expansão da autoridade dos *experts*, de especialistas de toda ordem, que limitem progressivamente a competência dos cidadãos, condenados à aceitação ignorante daqueles que são considerados conhecedores, mas que de fato praticam uma compreensão que rompe com a contextualidade e a globalidade dos problemas. O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só se torna possível por meio de uma reorganização do saber na qual seriam ressuscitadas, de uma nova maneira, as noções trituradas pelo parcelamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo e a própria realidade (Morin, 2013, p. 27).

Igualmente, para uma relação não simplificadora ou reducionista do fenômeno religioso, devemos assumir um fértil diálogo entre as Ciências da Religião e a teoria da

complexidade de Edgar Morin. Isso permite compreender os antagonismos como parte do processo de ensino-aprendizagem, pressupostos de uma perspectiva complexa e transdisciplinar.

O paradigma da complexidade e o método transdisciplinar, assim proposto, trará o sujeito para participar da construção do conhecimento; promoverá um exercício de reflexão do conhecimento religioso, levando em consideração a complexidade do próprio fenômeno. Uma abordagem transdisciplinar trabalha com o diverso das tradições religiosas, reconhece a multidimensionalidade do ser humano, encontra o caminho do diálogo a partir da lógica do terceiro incluído, promove um novo conhecimento que é produto da ecologização do saber (Fernandes e Aragão, 2023, p. 366).

Por fim, a manutenção de uma perspectiva que não se compreenda integradora e não reconheça as relações entre os sujeitos que compõem o universo da sala de aula como complexas, não apenas limita a compreensão da dinâmica educacional, mas também obstrui a visão completa das influências interconectadas que moldam a experiência de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Nossa pesquisa é de natureza básica, por tratar-se de um empreendimento teórico sobre as questões que envolvem a relação do docente de Ensino Religioso com o objeto de seu componente curricular. Adota uma abordagem qualitativa, uma vez que na relação aludida acima, há, sobretudo, um componente subjetivo que não pode ser descartado da análise. Isso posto, tem objetivo explicativo e ancora-se em duas frentes procedimentais, quais sejam: levantamento bibliográfico, contemplando artigos científicos disponíveis online e obras publicadas sobre os temas educação, ensino religioso, complexidade e transdisciplinaridade, bem como análise crítica de documentos oficiais que dão suporte ao ER enquanto componente curricular.

A relação entre educação, ensino religioso, complexidade e transdisciplinaridade, como encadeamento do problema de nosso interesse de pesquisa, subscreve-se na reflexão em que Morin compreende a necessidade de uma reforma do pensamento:

As crianças são obrigadas a aprender no interior de categorias isolantes: a História, a Geografia, a Química, a Física, sem aprender, ao mesmo tempo, que a História sempre acontece em espaços geográficos e cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre, sem aprender que a química e a Microfísica têm o mesmo objeto, embora em escalas diferentes. Ensinamos nossas crianças a conhecer os objetos separando-os, isolando-os, mas é necessário, também, recoloca-los em seu meio para conhecê-los, ensinar que um ser vivo só pode ser conhecido em sua relação com seu meio, de onde extrai a energia e a organização (Morin, 2015, p. 108).

O exemplo dado na citação acima sobre História, Geografia, Química e Física também se estende ao componente curricular do Ensino Religioso e a relação que o docente tem com o objeto de sua área. Ou seja, compreender que o fenômeno religioso é parte constituinte do real e, nesse sentido, não se deixa aprisionar nos espaços de contenção do sagrado, mas atravessa os muros dos templos e moldam comportamentos, políticas públicas, ações pedagógicas etc.

Após expressarmos os procedimentos de nossa pesquisa, torna-se necessário distingui-los, uma vez que muitas das vezes os dois são compreendidos como a mesma coisa. Sobre pesquisa bibliográfica, Prodanov e Freitas (2013) indicam que esta é elaborada a partir de todos os materiais publicados e já escritos sobre o assunto da pesquisa, como “livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet” (Prodanov; Freitas 2013, p. 54).

Acerca da pesquisa documental afirmaram os autores:

[...] a pesquisa documental, devido a suas características, pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica. Gil (2008) destaca como principal diferença entre esses tipos de pesquisa a natureza das fontes de ambas as pesquisas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013, p. 55).

Questão importante à nossa pesquisa é a análise de documentos oficiais da área, quais sejam: artigo 33 da lei 9.394/96 (LDB), BNCC (área de Ensino Religioso), Resolução CNE nº 5/2018, bem como as concepções de ER do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Nosso interesse é analisar como estes documentos dialogam com as Ciências da Religião e subsidiam a atuação do docente de Ensino Religioso. Sobre a análise de documentos, lembramos que o “documento já não fala por si mesmo mas necessita de perguntas adequadas. A intencionalidade já passa a ser alvo de preocupação [...] num duplo sentido: a intenção do agente histórico presente no documento e a intenção do pesquisador ao se acercar desse documento” (Vieira, Peixoto, Khoury, 2007, p. 15).

As análises de documentos oficiais da área de Ciências da Religião, mediada pelas discussões sobre educação e pensamento complexo, definem a pretensão de nossa pesquisa, que se propõe refletir acerca da relação do docente de Ensino Religioso com o objeto de seu componente curricular, qual seja, o fenômeno religioso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A ANTESSALA DO ER: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A ÁREA

A história do Ensino Religioso no Brasil é marcada por um ferrenho campo de batalha nos mais variados aspectos, tais como: no campo da competência, quem deve oferecer este componente curricular: o Estado ou a Igreja? Qual modalidade: confessional, interconfessional ou laico? Quais os conteúdos: ciências humanas ou teologia/doutrina? Nem mesmo os textos legais que sustentam a permanência deste componente curricular dão clareza quanto a sua forma e conteúdo.

Nesse sentido, não há como falar de um único Ensino Religioso no país, dada às várias formas de aplicação que encontramos no território nacional. Mesmo o esforço em estabelecer um pressuposto epistemológico para o ensino religioso, pautado nas ciências humanas, especificamente nas Ciências da Religião, data dos últimos cinco anos, através da publicação da Resolução CNE n.º 5/2018, bem como a publicação definitiva da BNCC.

É certo que diretrizes curriculares, leis e afins não são frutos de discussões regadas a vinho ou chás da tarde, mas resultado de enfrentamentos ideológicos, interesses políticos e defesas de classe. Ainda assim, quando nos deparamos com os documentos que validam, orientam ou fundamentam epistemologicamente o ER, há contradições nos textos que, para o leitor mais atento, saltam aos olhos as inconsistências ou evidenciam os acordos necessários para a existência destes. Vejamos alguns exemplos:

O Art. 33 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, alterado pela lei 9475/97, deixa claro que a disciplina de Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, entretanto, esta mesma disciplina tem sua matrícula facultativa. O mesmo artigo veda qualquer forma de proselitismo, mas deixa expresso em seu parágrafo 2º que “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso” (Brasil, 1996). Parágrafo este que não mais dialoga com a BNCC, uma vez que o referido documento, ainda que cercado de ambiguidades — como veremos à frente —, afirma que: “O **conhecimento religioso**, objeto da área Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente, da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (Brasil, 2017, p. 436).

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), instituição que tem encampado lutas em defesa e manutenção do ER no país, tendo inclusive participado da

elaboração do texto final do componente curricular Ensino Religioso na BNCC — não isento de duras críticas dentro dos departamentos de Ciências da Religião —, publicou em seu site um texto intitulado *Concepções de Ensino Religioso no FONAPER: trajetórias de um conceito em construção*. O texto é um recorte do artigo homônimo do professor Adecir Pozzer, que foi publicado na obra, *Diversidade Religiosa no Brasil: memórias, propostas e desafios* de 2010, em comemoração aos 15 anos do FONAPER. O referido texto traz a seguinte afirmação: “[...] o FONAPER, desde a sua instalação (1995), vem apresentando e propondo à comunidade brasileira, que o ER não deve ser entendido como ensino de uma religião ou das religiões no contexto escolar, mas sim uma disciplina embasada nas Ciências da Religião e da Educação” (Pozzer, 2010, p. 96).

É da autoria do referido Fórum o documento que embasou por anos, até a publicação definitiva da BNCC, as aulas de ER. Estamos falando dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), documento esse não homologado pelo Ministério da Educação (MEC), que circulava de forma não oficial pelo país. Sobre esta posição do FONAPER, Cunha (2016, p. 269), afirmou:

Num lance de grande oportunismo, a entidade apropriou-se do termo parâmetros curriculares nacionais do Ministério da Educação e elaborou os seus para o ER, como se tivessem a chancela oficial. Eles foram divulgados em novembro de 1996, e publicados no ano seguinte pelas Edições Ave Maria, de São Paulo.

Mas onde se encontra a inconsistência no texto das concepções de ensino religioso do FONAPER? Voltando ao PCNER, esse documento traz afirmações que não coadunam com a ideia de um ER embasado nas Ciências da Religião, tais como: “Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores conseguiram juntos encontrar o que há de comum numa proposta educacional, que tem como objeto o *Transcendente*” (FONAPER, 2009, p. 13, grifo nosso).

Segundo Costa (2019), Wolfgang Gruen, alemão erradicado no Brasil e ordenado padre, foi um dos primeiros, na década de 1960, a discutir novas possibilidades de lecionar o ER para além da catequese e a propor a construção de uma licenciatura em Ciências da Religião no Brasil. Ainda segundo Costa (2019, p. 69-70): “A ideia de ‘transcendência’ presente em Tillich, ecoa no Brasil, sob a leitura de Gruen, sobretudo a partir da proposta do PCN do ensino religioso criado pelo FONAPER em 1996 e publicado em 1997”.

O referido autor é enfático ao afirmar que não há nenhuma menção a Ciência da Religião no documento. A única aproximação do PCNER com a área é o uso de autores como

Mircea Eliade e J. Hinnells, diante das diversas fontes nacionais e internacionais teológicas (Costa, 2019).

Algumas linhas acima, mencionamos a participação do FONAPER na elaboração do texto referente ao ER na BNCC. É sobre este documento que nos ocuparemos agora. O texto introdutório do componente curricular reflete sobre o objeto do ER, a saber, o conhecimento religioso. Mas o que tem o FONAPER com isso? Voltando ao PCNER, a expressão “conhecimento religioso” aparece no referido documento do Fórum, todavia, na BNCC, com a presença de cientistas da religião na elaboração do texto, ela perde, em parte, o teor teológico fortemente encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ER. “A tarefa de buscar fundamentos para o Ensino Religioso remete às questões do fundamento do conhecimento humano. Entende-se o conhecimento religioso, *mesmo revelado*, como conhecimento humano” (FONAPER, 2009, p. 34, grifo nosso).

Contudo, para o ex-professor e ex-coordenador do mestrado e doutorado profissional em Ciências das Religiões da Universidade Unida de Vitória, Osvaldo Luiz Ribeiro (2020), o texto introdutório do componente curricular do ER na BNCC, em quatro das cinco ocasiões que a expressão “conhecimento religioso” aparece, ela surge de forma ambígua, ou seja, querendo tratar, segundo Ribeiro, dos conteúdos positivos das religiões, quais sejam, as doutrinas religiosas.

A expressão “abordagem do conhecimento religioso” sugere e autoriza que seja interpretada como referência aos conteúdos positivos das religiões. O mesmo sentido aplicado se pode apreender em outros momentos do texto. Quando se apresentam os objetivos do Ensino Religioso, registra-se que um deles seria “proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos” (BRASIL, 2017, p. 436). O mesmo se pode depreender do uso da expressão, quando, mais adiante, se lê: “cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (BRASIL, 2017, p. 436). Está-se, até aí, diante do mesmo uso que se dá à expressão na página seguinte: “o Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida” (BRASIL, 2017, p. 437). Em todas essas ocasiões, o texto se refere aos conteúdos intrínsecos às religiões, as formulações positivas de seus dogmas, suas doutrinas, seus mitos etc (Ribeiro, 2020, p. 81).

Após este breve panorama nas leis, currículos e documentos importantes para o Ensino Religioso Escolar no país, nos cabe fazer alguns apontamentos sobre a resolução que estabeleceu como formação inicial para professores de ER a licenciatura em Ciências da Religião, a saber, Resolução CNE Nº 5/2018.

A referida resolução, em seu Art. 2º, estabelece que: “O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o

exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica” (Brasil, 2018). Com a publicação deste documento, o Ensino Religioso passa a ter uma ciência de base assim como as demais disciplinas (História, Geografia, Matemática etc). Nesse sentido, não apenas o professor de ensino religioso é aquele licenciado em Ciências da Religião, mas os conteúdos ministrados na educação básica têm por premissa os pressupostos teórico-metodológicos de sua ciência base. Ledo engano, pois, no inciso III do Art. 4º da mesma resolução, que versa acerca das aptidões dos egressos da área, deixa claro que Ciências da Religião e Ensino Religioso quanto a aplicação dos conteúdos têm pressupostos distintos, veja: “Relacionar os conteúdos específicos da Ciência da Religião e as abordagens teórico-metodológicas do Ensino Religioso de forma interdisciplinar e contextualizada” (Brasil, 2018, p. 2). Sobre essa incongruência, Costa (2019) afirmou que:

Durante a reunião para formulação das DCN de licenciaturas em Ciência da Religião organizada pelo CNE, nos dias 2 e 3 de agosto em Brasília, entre os 6 especialistas consultados, 3 eram da Diretoria do FONAPER e 3 indicados da ANPTECRE, entre eles, eu. Quando foi proposto que o deveria ser escrito nessa DCN que o ensino religioso deve ser resultado da transposição didática da Ciência da Religião, houve resistência dos membros do FONAPER, a ponto dessa ideia ser rejeitada na versão final do documento (Parecer nº 12/18 do CNE), já que entenderam que o ensino religioso tem “epistemologia própria”, e não seria transposição de outra área (Costa, 2019, p. 127).

O Ensino Religioso Escolar no Brasil é um espaço carregado de fragilidades e disputas, porém um terreno fértil em possibilidades para o desenvolvimento de novas perspectivas de ensino.

4.2 PARA ALÉM DOS MUROS: RELIGIÃO COMO FENÔMENO COMPLEXO

A compreensão de religião a partir de uma perspectiva acadêmica, não comprometida com dogmas, logo, científica — a teologia também parte de uma premissa acadêmica, porém com filiação religiosa — tem como um de seus pressupostos a noção de que religião não se encerra em templos. Todavia, ela é um fenômeno em permanente trânsito e que ocupa espaços diversos da sociedade e, como consequência, estrutura-se como um elemento complexo.

Como constituinte da realidade, a religião é um fenômeno diluído em todas as esferas de compreensão do humano, ou seja, ela é um elemento com presença simultânea na cultura, política, economia, arte, etc. Por sua vez, sua interpretação não deve ser reduzida a noção de causa/efeito. Em outras palavras, a religião não é mero produto de uma sociedade hierarquizada e de classes; pelo contrário, ela é, ao mesmo tempo, produto e produtora dessa

sociedade, ou seja, está inserida dentro de uma lógica recursiva. Sobre recursividade, disse Morin (2007, p.74, *sic*): “A idéia recursiva é, pois, uma idéia em ruptura com a idéia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor”.

Embora a religião seja um conjunto de narrativas mitológicas e os mitos, ainda que pretendam, não descrevem a realidade, dado que, no limite, deuses, espíritos, anjos, orixás e afins não existem, essas representações do imaginário transfiguram-se em elementos objetivos que passam a ter “existência” — ainda que não física/material —, em um primeiro momento subordinada ao sujeito, mas que ganham autonomia relativa em outro nível da realidade, qual seja, a noosfera.

Vivemos, vale lembrar, em um universo de signos, símbolos, mensagens, figurações, imagens, ideias, que nos designam coisas, situações, fenômenos, problemas, mas que, por isso mesmo, são os mediadores necessários nas relações dos homens entre si, com a sociedade, com o mundo. Nesse sentido, a noosfera está presente em toda visão, concepção, transação, entre cada sujeito humano com o mundo exterior, com os outros sujeitos humanos e, enfim, consigo mesmo. A noosfera tem certamente uma entrada subjetiva, uma função intersubjetiva, uma missão transubjetiva, mas é um elemento objetivo da realidade humana (Morin, 2011, p. 142).

De acordo com Morin (2011), esse universo de símbolos, signos e mitos é engendrado ao mesmo tempo pelas ideias de cultura e de noosfera, entretanto, a partir de pressupostos distintos. Do ponto de vista da cultura, essas manifestações são compreendidas a partir da memória, dos saberes, crenças, valores e normas, enquanto do ponto de vista da noosfera, são entidades feitas de substância espiritual e dotadas de existência. Acerca desse engendramento, disse Morin: “Oriunda das próprias interações que tecem a cultura de uma sociedade, a noosfera emerge como uma realidade objetiva, dispondo de relativa autonomia e povoada por entidades que denominaremos ‘seres de espírito’” (Morin, 2011, p. 141).⁵

A realidade é lida, percebida e compreendida sob diversos aspectos: o mundo da matéria (o cosmo) pela fisiosfera, o mundo celular da vida pela biosfera, a sociedade e suas relações pela sociosfera. O mundo onde habitam as ideias, deuses, heróis, tudo quanto o homem pensa e inventa em sua mente, habita um único lugar: a noosfera. No entanto, não se trata de um mundo fora do mundo nos moldes de Platão, os deuses não habitam outro lugar do universo que não seja a mente humana (Ribeiro, 2021).

⁵ Quando Morin fala em espírito, ele está se referindo à mente humana. “Quando digo ‘espírito’, sofro de uma carência da língua francesa que, ao contrário de outras línguas, compactou sob esse termo duas entidades diferentes e ligadas: a *mens* latina (*mind*, mente) e o espiritual (*spirit*, *spirito*, *espíritu*). Quando escrevo espírito, quero dizer *mind* [...]” (Morin, 2012, p. 38).

A partir da noção de noosfera, conseguimos compreender como se dá o atravessamento da religião nas variadas dimensões do humano. No Brasil — mas não apenas —, a concepção de que a religião permeia todos os meandros que sustentam a realidade é um dado evidente de nossa sociedade. Os signos e símbolos religiosos estão impregnados na cultura e fazem parte de nosso cotidiano.

Da constituição federal às cédulas de real, Deus está presente; em feriados municipais, nacionais e adornando repartições públicas etc. Somos um país institucionalmente laico, mas que perseguimos credos religiosos não hegemônicos como cultos de matrizes africanas. A bem da verdade, a laicidade no Brasil tem pouco mais de 130 anos, condição outorgada a partir do Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, que separou definitivamente Estado e Igreja, no entanto, até meados do século XX, ainda havia perseguições institucionais contra povos de terreiro.

Até 1976, havia uma lei na Bahia que obrigava os templos das religiões de origem africana a se cadastrarem na delegacia de polícia mais próxima. Na Paraíba, uma lei aprovada em 1966 obrigava sacerdotes e sacerdotisas dessas religiões a se submeterem a exame de sanidade mental, por meio de laudo psiquiátrico (Agência Senado, 2013)⁶.

Na política partidária, temos a presença no congresso nacional da Bancada Evangélica propondo pautas e discutindo políticas públicas de interesse nacional a partir de pressupostos religiosos. As mudanças de postura dentro de segmentos evangélicos com relação à política no Brasil datam da década de 1980, quando a premissa “evangélicos não se misturam com a política” já não fazia mais sentido. Contudo, a instituição da famigerada bancada se deu com a consolidação da Frente Parlamentar Evangélica (FPE), em 2003 (Tostes, 2023).

Do *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff às discussões acerca do PL Escola sem Partido e as eleições do ex-presidente Jair Bolsonaro, a relação entre religião como forma de linguagem e política anda cada vez mais imbricada e definindo, via de regra, o voto de um percentual considerável de eleitores. Acerca da votação do processo de *impeachment*, Tostes (2023, p. 120) disse:

Embora o processo não tenha sido plenamente orquestrado pela bancada evangélica, teve nela apoio fundamental. A Agência Pública apontou que 83,85% da bancada evangélica votou favoravelmente ao *impeachment* de Dilma. Segundo a pesquisa do Huffpost Brasil, os crimes de responsabilidade fiscal foram mencionados apenas 18 vezes [...] enquanto termos como “família e filhos” e “Deus” foram citados 250 e 75 vezes, respectivamente.

⁶ <http://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/intolerancia-religiosa-e-crime-de-odio-e-ferre-a-dignidade/perseguiacao-policial-ate-os-anos-1960>

Na esfera do lazer e do entretenimento, consagraram-se no país eventos musicais religiosos para o grande público, seja com a participação de bandas evangélicas ou padres cantores que lotam os espaços onde se apresentam e definem, de algum modo, o universo pop religioso no Brasil. Voltando à noção de noosfera, afirmou Morin (2012, p. 45): “A noosfera envolve os seres humanos ao mesmo tempo em que faz parte deles. Sem ela, nada do que é humano poderia realizar-se. Mesmo sendo dependente dos espíritos humanos e de uma cultura, emerge de maneira autônoma na e por essa dependência”.

Após a apresentação e discussão de alguns exemplos de como a religião dilui-se nas esferas da sociedade, há uma dupla evidência: a complexidade desse fenômeno e a necessidade de uma abordagem transdisciplinar para o ER, sob pena de, ao não realizá-la, simplificarmos o fenômeno ao ponto de não compreendermos a relação das partes com o todo e o todo com as partes. Nesse sentido, a religião, enquanto constituinte da realidade, está inserida numa lógica recursiva, mas, sobretudo, hologramática. Sobre o pressuposto hologramático disse Morin:

Num holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. [...] A idéia pois do holograma vai além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo. É um pouco a idéia formulada por Pascal: “Não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo”. Esta idéia aparentemente paradoxal imobiliza o espírito linear. Mas a lógica recursiva, sabe-se muito bem que o adquirido no conhecimento das partes, volta-se sobre o todo. [...] Portanto, a própria idéia hologramática está ligada à idéia recursiva, que está ligada em parte, à idéia dialógica (Morin, 2007, p. 74-75, *sic*).

Diante o exposto, a análise do fenômeno religioso ou sua interpretação didático-pedagógica para o ER exige uma abordagem que evite a armadilha da simplificação. É crucial reconhecer a complexidade intrínseca às manifestações religiosas, proporcionando uma compreensão abrangente e enriquecedora aos educandos.

4.3 POR QUE A COMPLEXIDADE?

Ao longo do texto, viemos afirmando o caráter complexo do fenômeno religioso e, ao mesmo tempo, assumindo o pressuposto deste como um constituinte da realidade, logo espreado em todas as esferas de compreensão do humano. Nesse ínterim, trouxemos à discussão — ainda que de forma incipiente —, a questão a cerca de como este mesmo fenômeno, objeto do Ensino Religioso, é compreendido pelo docente de ER e esse processo reflete em sua atuação na sala de aula.

Para tanto, recorreremos à análise de alguns documentos que normatizam e orientam o referido componente curricular, bem como fornecem subsídios para a atuação do professor de ER. Do mesmo modo, demonstramos a partir da noção de noosfera e outros pressupostos do pensamento moriniano, como se dá a compreensão desse fenômeno como categoria complexa.

Diante do exposto, retomamos o problema de nossa pesquisa: há nas ciências da religião pressupostos teórico-metodológicos que instrumentalizem o professor de ER para uma abordagem não simplificadora/reducionista de seu objeto?

Dentro dos estudos científicos de religião, especificamente nas Ciências da religião, há alguns procedimentos metodológicos que garantem a cientificidade do trabalho e o não comprometimento dogmático com o objeto pesquisado, dentre eles, o agnosticismo metodológico. Apesar disso, tal procedimento garante apenas uma espécie de distanciamento e suspensão de juízo de valor frente ao fenômeno religioso estudado. Contudo, para o leitor mais atento, não raro, nos deparamos com textos cuja argumentação foge ao referido método e descamba em uma argumentação que em ciências da religião denominamos de criptoteológica. A título de exemplo, analisamos o PCNER do FONAPER, que a despeito de uma proposta de ER laico tendo as ciências da religião como base epistemológica, traz no corpo de suas orientações conceitos como “revelação” e “Transcendente” com “T” maiúsculo.

Outrossim, há a discussão acerca de como se compreende o *status* da área no país: disciplina autônoma com método próprio ou campo interdisciplinar, plurimetodológico? Não obstante o aludido no documento de área da Capes (2019, p. 3): “A Área desenvolve investigações que se orientam por abordagens de perfil multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar [...]”, essas questões metodológicas não são consenso entre cientistas da religião.

Nesse sentido, a discussão acerca da autonomia da área no Brasil compreende um caráter muito mais de posicionamento no campo acadêmico entre as ciências humanas, demarcando cada vez mais sua distinção da Teologia do que propriamente a busca por uma identidade metodológica. Contudo, ainda do ponto de vista metodológico, Costa (2019, p. 54) reflete acerca do caráter interdisciplinar e da relação das Ciências da Religião no Brasil com a Teologia:

Pela ausência da sua fonte própria de forma mais substancial, buscou-se o que havia no “mercado intelectual acadêmico”, sendo selecionados as teorias e métodos por afinidade de estilo de pensamento. Isso explica a forte presença da Teologia, dado que quem faz Ciência da Religião no Brasil são, em sua extensa maioria, cristãos, até por refletir as estatísticas mais gerais desse país.

Diante o exposto, a questão da interdisciplinaridade dentro das ciências da religião apresenta-se como uma espécie de “cardápio” metodológico disponível ao cientista do que propriamente um diálogo entre áreas afins do conhecimento, à medida que outras disciplinas são tratadas como “subdisciplinas ou disciplinas auxiliares”. Sobre este aspecto, Usarski (2006, p.74), ao comparar as Ciências da Religião com a Pedagogia, afirmou:

[...] a Ciência da Religião, que sempre tem aproveitado os conhecimentos e métodos de suas subdisciplinas e disciplinas auxiliares mais importantes, isto é, das filosofias, da história, da sociologia da religião e da psicologia da religião, mas também de outros conjuntos acadêmicos, por exemplo, da etnologia, da antropologia ou da geografia.

Segundo Morin (2013), a sanha pela interdisciplinaridade é resultado da falta de diálogo entre as disciplinas, o que acarreta, cada vez mais, a fragmentação dos fenômenos. Todavia, o paradigma interdisciplinar quando posto em prática, assume uma postura diametralmente contrária a seus pressupostos, ou seja, cada disciplina pretende primeiro fazer conhecer sua soberania, confirmando as fronteiras no lugar de desmoroná-las.

Ainda que com ausência de consenso entre cientistas da religião acerca de um pressuposto metodológico ou da própria definição da área em Ciência(s) da(s) Religião(ões), fato é que, do ponto de vista institucional, as Ciências da Religião vem se consolidando no país e em nossa concepção é a única, dentro das humanidades com potencial real de interlocução para o desenvolvimento de um ER crítico e desconstrucionista, conforme aponta Rodrigues (2020, p. 100):

Pode-se dizer então que o ER contemporâneo tem uma vocação que é desconstrucionista, porque ao se colocar as religiões num patamar de igualdade, seja na hora de apontar o que ela tem de bom, seja na hora de problematizar o que pode ser considerado nocivo, desconstrói-se a noção de que existem religiões melhores do que outras.

Caminho que nos levou a análise da Resolução CNE n.º 5/2018 e da BNCC, área de Ensino Religioso. Ainda que com algumas ambiguidades, a BNCC garantiu um pressuposto científico ao ER, bem como a referida Resolução do Conselho Nacional de Educação que estabeleceu as licenciaturas em Ciências da Religião como formação inicial para o exercício da docência no Ensino Religioso, contudo, deixando claro em seu Art. 4º, inciso III que Ciências da Religião e Ensino Religioso são coisas distintas, mas que operam de forma interdisciplinar e contextualizada, ou seja, o primeiro, responsável pela produção científica dos conteúdos e o segundo, pela abordagem teórico-metodológica.

A questão metodológica dentro dos departamentos de Ciências da Religião não está limitada apenas ao contexto das pós-graduações, dado que ela atravessa a academia e reverbera em sua aplicação no ensino básico, espaço onde a indefinição teórico-metodológica pode incorrer não apenas em um Ensino Religioso desconectado da realidade — dogmático —, mas, sobretudo, promotor de intolerâncias, uma vez que religião é um objeto sensível àqueles distantes das discussões acadêmicas, principalmente quando o público alvo são crianças e adolescentes. Sobre essa perspectiva:

As religiões, por natureza preservadoras de suas tradições fundantes, compõem seus dogmas que tem por função codificar a doutrina em fórmulas um tanto fixas, quase sempre traduzidas pedagogicamente em métodos autoritários de comunicação. A sua força de inércia dificulta novas abordagens sobre a questão religiosa, o que se agrava colossalmente em situações em que uma tradição religiosa se torna hegemônica. A família, via de regra, herdeira e reprodutora dessas tradições, defende seus princípios e quer vê-los reafirmados pela instituição escolar escolhida para educar seus filhos (Passos, 2007, p. 70).

Passos é cirúrgico em sua argumentação, todavia, estenderia sua preocupação aos professores de ER, quando estes não estão instrumentalizados teórico-metodologicamente para lidar com o fenômeno religioso como categoria complexa. A indefinição quanto a um método faz com que estes profissionais — quando religiosos —, parafraseando Passos, herdeiros e reprodutores de suas tradições, defendem e querem vê-las reafirmadas nos espaços escolares em que atuam.

Isso posto, por que Morin? A sala de aula é um espaço de conflito por excelência, de divergência de ideias e isso faz dela fértil para o desenvolvimento de uma aprendizagem sob um pressuposto complexo e transdisciplinar, sobretudo, a aula de Ensino Religioso. Conforme discutimos ao longo do texto, mais detidamente na subseção anterior, religião ou o fenômeno religioso compreende todas as dimensões do humano e estas dimensões estão dentro da sala de aula nas falas e comportamentos dos educandos e dos docentes, quais sejam, política, cultura, doutrina etc. Sobre o aspecto da doutrina ou da dimensão da fé presente em sala de aula, é importante que tenhamos em conta que ela não deve ser relegada a categorias menores, alijadas ou reduzidas a meras idiosincrasias, uma vez que essa dimensão subjetiva não só é um traço importante para compreensão do fenômeno religioso, mas, sobretudo, como já discutimos na noção de noosfera, as crenças também são elementos objetivos da realidade humana. “[...] se o primeiro erro consiste em crer na realidade física dos sonhos, deuses, mitos, ideias, o segundo erro é de negar-lhes a realidade e a existência objetivas” (Morin, 2011, p. 135).

Há nas contradições da sala de aula um componente dialógico que não podemos deixá-lo de lado. Dito de outro modo, os antagonismos são fundamentais para construção de um saber que se pensa complexo, ou seja, não se trata de superar o contraditório através de uma síntese, como pressupõe o método dialético, mas, sobretudo, integrar aquilo que aparentemente é inconciliável — como a situação que relatei acima quando da minha regência em uma turma de 9º ano —, por exemplo: razão e fé. Sobre dialógica, afirmou Morin: “A dialógica não supera as contradições radicais, considera-as como insuperáveis e vitais, enfrenta-as e integra-as no pensamento [...]” (Morin, 2011, p. 244).

O pressuposto dialógico que lançamos mão para refletir o espaço escolar é condição indispensável na discussão acerca da área de Ciências da Religião e sua aplicação no ER que estamos desenvolvendo aqui. Nesse sentido, devo alertar que as subseções que compõe a seção 4 *Resultados e Discussões*, não devem, em nenhuma hipótese, serem tomadas em separado, mas compreendidas dentro do mesmo arco narrativo, uma vez que os antagonismos dentro do campo interagem-se de forma complementar, seja nas ambiguidades dos documentos da área, nas contradições entre Estado, religião e laicidade e, por fim, na relação professor-aluno. Ainda segundo Morin (2015, p. 114), o pressuposto dialógico “É a associação complementar dos antagonismos que nos permite religar ideias que se rejeitam mutuamente [...]”.

Religar é a chave da nossa reflexão acerca de um Ensino Religioso Escolar sobre pressupostos complexos. Nesse sentido, um ER que se pense crítico, problematizador, subscrito numa lógica para além do ensino de valores só é possível quando da compreensão do fenômeno religioso como categoria complexa — simultaneamente dialógico, recursivo e hologramático — e aplicado dentro de uma perspectiva transdisciplinar, ou seja, desconstruindo uma ordem simplificadora que separa o que está ligado, ao mesmo tempo em que desmonta uma prática redutora que unifica o que é diverso. Para tanto, assumimos o pressuposto de condição *sine qua non* o diálogo entre as Ciências da Religião e a teoria da complexidade de Edgar Morin como chave hermenêutica de leitura do fenômeno religioso.

Segundo Morin (2013, p.70): “A missão primordial do ensino supõe muito mais aprender a religar do que aprender a separar, o que, aliás, vem sendo feito até o presente. Simultaneamente é preciso aprender a problematizar”.

Isso posto, religar as disciplinas que circundam a área das Ciências da Religião para compreensão do fenômeno religioso é uma prerrogativa indispensável na instrumentalização teórico-metodológica do professor de ER e sua relação com o objeto de seu componente curricular. Nesse sentido, a transdisciplinaridade é o aporte metodológico entre as ciências da

religião e a teoria da complexidade de Edgar Morin para a promoção de um Ensino Religioso crítico-reflexivo da realidade. Em outras palavras: “Produzir conhecimentos nas Ciências da Religião e traduzi-los para o Ensino Religioso transdisciplinarmente significa romper com o conteudismo abstrato e fragmentado e gerar processos de aprendizagem colaborativos [...]” (Aragão; Souza, 2018, p. 54).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa enveredou na reflexão acerca do fenômeno religioso a partir dos pressupostos da teoria da complexidade de Edgar Morin, com o objetivo de compreender como se dá a relação do docente de ER com o objeto de seu componente curricular, percebido dentro de nossa perspectiva como complexo e constituinte da realidade. Nesse sentido, propomos caminhos que subsidiassem a responder a questão problematizadora de nosso trabalho, qual seja: há nas Ciências da Religião pressupostos teórico-metodológicos que instrumentalizem o professor de ER para uma abordagem não simplificadora/reducionista de seu objeto?

A partir da análise e reflexão sobre o documento que normatiza as Ciências da Religião como formação básica para docência em ER, bem como revisão bibliográfica que compreendeu não só a história da área, mas as discussões acerca de suas metodologias e *status* no campo acadêmico, podemos concluir que do ponto de vista teórico-metodológico, as Ciências da Religião não instrumentalizam o docente de ER para um entendimento complexo do objeto de seu componente curricular, uma vez que a interpretação do fenômeno religioso para essa área do conhecimento — paradoxalmente a sua definição de campo interdisciplinar —, compreende uma perspectiva disciplinar.

Por fim, concomitantemente à nossa conclusão, reafirmamos que a área de Ciências da Religião que toma o fenômeno religioso como objeto por excelência é a única nas humanidades capaz de formar o docente para o Ensino Religioso. Todavia, a efetivação de um ER que se pense crítico, problematizador e reflita a realidade da qual faz parte o educando, só é possível quando da compreensão do fenômeno religioso como categoria complexa e, portanto, destacamos a importância de uma real articulação das Ciências da Religião com a teoria da complexidade de Edgar Morin como subsídio para uma prática de ensino-aprendizagem transdisciplinar do Ensino Religioso.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **Perseguição política até os anos 1960**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/intolerancia-religiosa-e-crime-de-odio-e-fere-a-dignidade/perseguiacao-policial-ate-os-anos-1960>
- ARAGÃO, G.; SOUZA, Mailson. Transdisciplinaridade, o campo das Ciências da Religião e sua aplicação ao Ensino Religioso. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 58, n. 1, p. 42-56, 2018. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/3261/pdf
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. p. 435-441. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5/2018, de 28 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=59331>
- CAPES. **Documento de área – Área 44: Ciências da Religião e Teologia**. Brasília: Capes, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ciencia-religiao-teologia-pdf>
- COSTA, M. O. **Ciência da Religião Aplicada como o Terceiro Ramo da Religionswissenschaft: história, análises e propostas de atuação profissional**. 2019. 241 p. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22356/2/Matheus%20Oliveira%20da%20Costa.pdf>
- CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pVYq6dDgwRxYgkcyFq6YNrm/?format=pdf&lang=pt>
- FERNANDES, R.; ARAGÃO, G. Ensino Religioso à luz de um novo paradigma: pensamento complexo e transdisciplinar. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 348-369, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/41355>.
- FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 1999.
- FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.
- HOCK, Klaus. **Introdução à Ciência da Religião**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- LAGES, J. A. C. De uma laicidade de incompetência a uma laicidade de inteligência: o caso do ensino religioso na escola pública. **Interações**, v. 8, n. 14, p. 242-260, 2013. Disponível

em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.19838478.2013v8n14p242>

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização**. 5ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. A humanidade da humanidade. In: MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade - a identidade humana**. 5ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 35-69.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria; CARVALHO, Edgar (org.). Tradução de Edgar de Assis Carvalho. 6ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

POZZER, Adecir. Concepção de Ensino Religioso no FONAPER: Trajetórias de um conceito em construção. In: POZZER, Adecir et al (org.). **Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 83-102.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. [recurso eletrônico] 2ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>

RIBEIRO, Osvaldo Luiz. Ambiguidades e insuficiências: uma análise da área Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. **Caminhos**, Goiânia, v. 18, p. 79-94, 2020. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7840/4976>

RIBEIRO, Osvaldo Luiz. Bem-aventurados os neocrentes! Os deuses como ideias em Edgar Morin. In: NASCIMENTO, Elimar; AMAZONAS, Maurício; PENA-VEJA, Alfredo (orgs.). **Edgar Morin, homem de muitos séculos: um olhar latino-americano**. São Paulo: Edições Sesc, 2021, p. 161-180. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359651042_Bem-aventurados_os_neocrentes_Os_deuses_como_ideias_em_Edgar_Morin

RODRIGUES, Elisa. Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 77-105, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/22257/17228>

RODRIGUES, Elisa; SARTO, Giovanna. Ensino religioso para a autonomia: notas sobre religiosidade, educação e diversidade. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 29, p. 27-46, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/12777>.

STERN, Fábio. Metodologia em Ciência da Religião. **Relegens Thréskeia**, v.9, n. 1, p. 138-160, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relegens/article/view/68867>

TOSTES, Angélica. Evangélicos no Brasil: do impeachment de Dilma Rousseff ao governo Bolsonaro. In: REIS, Livia et al (org.). **Dicionário para entender o campo religioso**: volume 1. Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Estudos da Religião, 2023. p. 117-128. Livro digital. Disponível em: <https://iser.org.br/wp-content/uploads/2023/10/Dicionario-para-entender-o-campo-religioso-Volume-1.pdf>

USARSKI, Frank. O perfil paradigmático da Ciência da Religião na Alemanha. In: USARSKI, Frank. **Constituintes da Ciência da Religião**: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 55-78.

VIEIRA, Maria; PEIXOTO, Maria; KHOURY, Yara. O documento — atos e testemunhos da história. In: VIEIRA, Maria; PEIXOTO, Maria; KHOURY, Yara. **A pesquisa em história**. 5ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 12-28.