



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

FABIANA BEATRIZ DA SILVA

O SAGRADO, O BARRO E O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA MUNICIPAL MESTRE VITALINO (CARUARU/PE): Diálogos possíveis para uma transepistemologia.

CARUARU
2018

FABIANA BEATRIZ DA SILVA

O SAGRADO, O BARRO E O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA MUNICIPAL MESTRE VITALINO (CARUARU/PE): Diálogos possíveis para uma transepistemologia.

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof^o. Dr^o. Everaldo Fernandes da Silva

CARUARU
2018

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S586s Silva, Fabiana Beatriz da.
O sagrado, o barro e o currículo do ensino religioso na Escola Municipal Mestre Vitalino (Caruaru/PE): diálogos possíveis para uma transepistemologia. / Fabiana Beatriz da Silva. - 2018.
140 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Everaldo Fernandes da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.
Inclui Referências.

1. Ensino religioso (ensino fundamental). 2. Currículos – Caruaru (PE). 3. Fenomenologia e arte - Caruaru (PE). 4. Prática de ensino – Caruaru (PE). I. Silva, Everaldo Fernandes da (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2018-235)

FABIANA BEATRIZ DA SILVA

O SAGRADO, O BARRO E O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA MUNICIPAL MESTRE VITALINO (CARUARU/PE): Diálogos possíveis para uma transepistemologia.

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 24/07/2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^o. Dr. Everaldo Fernandes da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-PPGEduC)

Prof^o. Dr. Gilbraz de Souza Aragão (Examinador Externo)
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP-Ciências da Religião)

Prof^o. Dr. Kléber Fernando Rodrigues (Examinador Externo)
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE-Campus Pesqueira)

Prof^o. Dr. Janssen Felipe da Silva (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-PPGEduC)

Todo trabalho individual quando exercido socialmente requer o apoio dos outros, requer seu consentimento, sua adesão ou recusa. Palavras e ações apenas produzem sentido quando são inter-relacionadas. É a partir dessa postura de compreensão e respeito à diversidade que proponho esta reflexão. (GEBARA, 2006, p. 9)

Dedico este trabalho à diversidade de sujeitos sociais que se afirmam presentes e lutam por representatividade histórica, intelectual e cultural.

AGRADECIMENTOS

Sinto-me imensamente grata as forças espirituais que me fortaleceram durante essa essa jornada.

Agradeço as mulheres da minha família, especialmente a minha avó Beatriz (in memoria), minha tia Leonice e minha mãe Josefa, mulheres por quem nutro respeito e carinho, minhas primeiras referências.

Ao meu pai Carlos (in memoria) que com seu afeto me ensinou que minhas escolhas são importantes.

A minha filha Cecília Flor que me inspira a tentar ser gente mais gente, como diz Freire.

Ao meu orientador o Prof. Dr. Everaldo Fernandes por ter me aceito e me acompanhado nessa trajetória, por todas as vezes que me acolheu quando esse percurso parecia difícil demais e me fez perceber que não estive sozinha. Agradeço pela atenção, pelos ensinamentos e pela paciência.

As mulheres que ajudaram na partilha do cuidado com minha filha, durante esse período, especialmente, a minha mãe Josefa, a nossas amigas Analete e Maria de Fátima e a minha irmã Fabíola.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA, nas pessoas de Conceição Sales e Carla Accioli, pelo empenho com o qual assumem a coordenação, ao pessoal do secretariado do Programa (Socorro, Rodrigo, Patrícia e Heridiano) pela disponibilidade e atenção.

A minha turma do mestrado, nas pessoas de Diana, Paloma, Tatiane, Viviane, especialmente a Benedito, Roberta e William com os quais compartilhei as experiências formativas e pessoais e, pelo apoio e fortalecimento mútuo.

A escola Mestre Vitalino e aos docentes e discente que se dispuseram na realização dessa investigação, aos artesãos do alto do Moura pela valiosa contribuição.

A professora Marion Teodósio de Quadros que me acompanhou na graduação e me possibilitou os primeiros contatos e o interesse pela pesquisa científica.

Ao professor John Mateus que foi o meu primeiro contato para o ingresso no mestrado, e a amiga Adma Soares pelo apoio, agradeço o incentivo e a torcida.

As amigas: Leidjane Lopes, Eugênia Darlene, Aline Ferreira, Janne Kalline, Cida Sousa com as quais construí trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais e tenho uma imensa gratidão em tê-las por perto.

As minhas colegas de trabalho da Escola Municipal Landelino Rocha, nas pessoas de Rosimere Quaresma, Valdiria Maria, Neuma Cristina, Walquiria, Elisiaria Melo, Sara e Lucívia Almeida pela compreensão e apoio nessa fase final da pesquisa.

Aos membros da banca examinadora da Qualificação que contribuíram significativamente nesse percurso teórico-metodológico: Profs. Janssen Felipe, Gilbraz Aragão, Kleber Fernando e Everaldo Fernandes.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE – CAA), na linha de pesquisa: Educação, Estado e Diversidade. Apresenta como objetivo compreender os processos do Ensino Religioso e as possibilidades de vivências curriculares outras, associadas à arte do barro, na Escola Municipal Mestre Vitalino. Para orientar nosso percurso definimos a seguinte questão problema: como se dá a relação entre o currículo do ER e a prática pedagógica com a possibilidade da vivência pedagógica do sagrado, mediante a arte do barro na escola Mestre Vitalino? Isso se dá num contexto de tensões em que a normatização do Estado acerca do componente curricular Ensino Religioso foi perpassada por debates e polêmicas em que vários sujeitos coletivos tiveram assento, sinalizando rumos de uma educação religiosa escolar plural; não obstante, os fenômenos educativos materializados nos contextos das práticas educativas reverberam ações que partem do imaginário coletivo que podem servir tanto para esmaecer como para reconhecer as diferenças sociais, religiosas e culturais. Nosso aporte teórico apresenta a compreensão do fenômeno religioso partindo de autores clássicos (Alves, 1975; Durkheim, 1996; Eliade, 1992; Otto, 2007) até os mais atuais (Aragão, 2015; Junqueira, 2010); a compreensão do currículo como possibilitador do desenvolvimento integral (Zabala, 2002) e como território de disputas pelo saber considerado válido (Arroyo, 2013); a elaboração da transepistemologia que considera a ecologia dos saberes, a interepistemologia, (Eliene Amorim, 2017; Sousa Santos, 2007) e a abordagem transdisciplinar que tem como pressupostos a complexidade, os diferentes níveis de realidade e a inclusão do terceiro termo (Aragão, 2015; Morin, 2007; Nicolescu, 1999). Ainda servimo-nos de alguns teóricos dos estudos pós-coloniais como Quijano, 2005, Mignolo, 2010; Acerca das questões metodológicas utilizamo-nos da abordagem qualitativa, de cunho compreensivo-analítico, em Minayo (2009). Para a coleta dos dados, elegemos as técnicas da observação participante e da realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos sociais envolvidos. Em se tratando da análise dos dados, servimo-nos da análise de conteúdo, com recorte temático, em Laurence Bardin(1977). Como resultado da presente investigação, constatamos que é plausível pedagógico e epistemologicamente a relação entre a comunidade artesã e a escola Mestre Vitalino na composição e vivência de um currículo do Ensino Religioso que considere os saberes dos ceramistas locais interconectados aos conhecimentos das Ciências da Religião, resultando num currículo dialógico e inter-religioso. Este entendimento caracteriza a transepistemologia que possibilita a interrelação: escola-comunidade e vivências do sagrado numa perspectiva horizontal, plural e dialógica. Do mesmo modo, tais vivências curriculares do Ensino Religioso demandam políticas públicas da educação que reconheçam, efetivamente, a especificidade dos saberes desses docentes, as peculiaridades da sua formação inicial e continuada e as condições do seu exercício didático-pedagógico.

Palavras-chave: Fenômeno religioso. Currículo. Ensino religioso.
Transepistemologia.

ABSTRACT

This actual Master's degree dissertation is connected with the post-graduation program on contemporary Education, of the Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE – CAA), on the following research line : Education, State and Diversity. Understanding the processes of the religious teaching is its goal, as well as the possibility of undergoing other curricular experiences, associated to the Clay Art, at Mestre Vitalino Municipal School. In order to guiding our journey, we have defined the following problem question: what is the connection between ER curriculum and the pedagogical practice like with the possibility of going through pedagogical experiences on a sacred purpose, according to the Clay Art at Mestre Vitalino school? That happens under a context of tensions through which the state's normatizations as to the Religious Teaching as a curricular component, have been discussed on talks and polemic discussions through which several collective subjects have been stressed, by showing ways towards a plural schooling religious Education; nevertheless, the educational phenomena materialized under educational practices spread out actions which go from the collective imaginary that may work to both fade as well as recognize social, religious and cultural differences. Our theoretical contribution shows the understanding of the religious phenomenon, sprung from classical authors (Alves, 1975; Durkheim, 1996; Eliade, 1992; Otto, 2007) up to the most recent ones (Aragão, 2015; Junqueira, 2010) the understanding of the curriculum as both the enabler of the full development (Zabala, 2002) and also as territorial disputes in search of the knowledge considered valid (Arroyo, 2013); the elaboration of the transepistemology which considers the interesistemology as the ecology of the knowledges (Eliene Amorim, 2017; Sousa Santos, 2007,) and the transdisciplinary approach that has the complexity as assumptions, the different levels of reality and the inclusion of the third term (Aragão, 2015; Morin, 2007; Nicolescu, 1999). Yet, we still make use of some theories of post-colonial studies, such as: Quijano, 2005, Mignolo, 2010; As to methodological issues, we have made use of qualitative analytical-comprehensive stamp approaches, in Minayo (2009). To collect data, we have elected both the techniques of participating observation and the realization of semi-structured interviews by involving social subjects. By having to do with data analysis, we have made use of content analyses, with thematic clipping, at Laurence Bardin (1977). As a result of this investigation, we have verified that the relation between the artisan community and Mestre Vitalino school is plausible, pedagogical and epistemological for its composition and experience on the religious teaching curriculum which takes the local potters' know-hows as interconnected with the knowledges of the religion sciences; and, as a result, a dialogic, interreligious curriculum. Such understanding characterizes the transepistemology which enables the interrelation to school-community and religious experiences under a horizontal, plural, dialogic perspective. On the other hand, such religious teaching curricular experiences demand public policies on Education which recognise effectively specificities of the knowledges of such teachers/professors, the peculiarities of their initial and continued backgrounds as well as the conditions of their didactic-pedagogical laboral practice.

Keywords: Religious phenomenon. Curriculum. Religious teaching.
Transepistemology.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Alto do Moura	92
Fotografia 2 -	Procissão de Iemanjá	96
Fotografia 3 -	Anjo	97
Fotografia 4 -	Fábrica de Caruá	98
Fotografia 5 -	Poesia	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	RELIGIÃO E LAICIDADE	29
2.1	Fenômeno Religioso: Concepção do Sagrado e Suas Expressões	29
2.2	Laicidade: Concepções e Relação entre Igreja e Estado	41
3	CURRÍCULO E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO EM DIÁLOGOS	50
3.1	Bases Compreensivas para a construção de uma perspectiva dialógica de Currículo do Ensino Religioso	50
3.2	Contribuições das Ciências da Religião como estruturante da área de Ensino Religioso	62
4	O ENSINO RELIGIOSO E SUAS INTERFACES: A CAMINHO DA TRANSEPISTEMOLOGIA	71
4.1	Identidade do Ensino Religioso: diferentes tendências	71
4.2	Apontamentos para uma Transepistemologia	82
5	METODOLOGIA	91
5.1	Descrição do Campo e dos(as) Colaboradores(as) da Pesquisa	91
5.2	Instrumentos de Coleta de Dados	99
5.3	Procedimento de Análise	101
6	DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE OS(AS) ARTESÃOS E OS(AS) DOCENTES: A CAMINHO DA TRANSEPISTEMOLOGIA	103
6.1	Currículo do Ensino Religioso: Compreensões e Desafios	103
6.1.1	<i>Conteúdos, Materiais e Situações Didáticos</i>	<i>107</i>
6.2	Transepistemologia em Construção	118
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	130

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	136
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	138

1 INTRODUÇÃO

Para contextualizar o nosso objeto de estudo, observamos que fazer ciência pressupõe a validação de um saber, cujo reconhecimento deve ser dado pela comunidade acadêmica como tal. De modo que esse saber é constituído pela ideia que se tem do que é científico. Para a modernidade, científico é tudo aquilo que poderia ser mensurável, testado e universalizado, assim como fizeram com as regularidades presentes na natureza traduzindo-as em leis naturais. Esse critério de cientificidade deu status às ciências naturais que se utilizam da mensuração, regulação e testagem de experimentos para comprovar e garantir a suposta neutralidade do método.

Segundo Frigotto (2008) ao tratar de fenômenos relacionados ao campo da educação estamos tratando de acontecimentos no campo das ciências sociais, que tiveram como critério de cientificidade o modelo das ciências naturais. Assim como o conhecimento de um objeto pretendia-se neutro e isolado, essa ideia de rigor científico foi posta para as ciências sociais, entendendo, segundo Plastino (1996), tudo o que se pode quantificar, medir e validar dados do comportamento do ser humano como “naturais” e, portanto, traçar características comuns a todos os seres humanos em todas as épocas e sociedades. Essa perspectiva tem a pretensão de atingir o mesmo nível de rigor científico matemático provindo das ciências naturais.

Contudo, sabemos que o comportamento humano, que é socialmente construído, produzido pela experiência e contextualizado historicamente, não pode definir uma concepção que não esteja referendada aos valores, e desse modo não pode pretender neutralidades, nem generalizações de um conhecimento social, visto que este é produzido dentro de uma realidade social complexa. Desse modo, é preciso lançar um outro olhar para os estudos das ciências sociais.

Dito isto, entendemos que diferentes povos constroem distintas versões sobre a realidade em que vivem a partir das suas próprias experiências que orientam sua visão de mundo, nesse sentido, não existem verdades absolutas nem conhecimentos universais. A educação enquanto especificidade humana acontece em tempos e espaços contextualizados seguindo determinadas lógicas e atendendo determinadas demandas de acordo com o tipo de ser humano e de sociedade que se pretende construir.

Trazendo à memória minhas experiências enquanto estudante do ensino fundamental da escola pública, ao recordar as aulas de Ensino Religioso (ER), nesse período, lembro-me das professoras que condicionavam esse componente curricular a atividades que sempre foram marcadas pelo caráter confessional, o que silenciava outros credos e impunha o modelo cristão como referência e única forma de pensar o que se podia chamar de ER na época. Não entendia que o proselitismo religioso presente nesse contexto silenciava e negava outros credos.

Recordo desse período aulas que remetiam às atividades relacionadas ao conhecimento de textos bíblicos e aos ensinamentos cristãos como a referência válida enquanto modelo de fé. Além disso, as atividades pontuais durante o ano que eram realizadas de acordo com o calendário cristão atentando para as datas comemorativas dessa tradição religiosa como a única digna de ser mencionada e vivenciada no espaço escolar.

Na minha adolescência, durante o ensino médio, quando mudei de escola e me aproximei de pessoas que pertenciam a denominações evangélicas, me identifiquei enquanto cristã evangélica, e assim passei não só a acreditar que a religião cristã/evangélica era a certa, a portadora da “única” verdade, mas também quis impor a doutrina a todas as pessoas próximas. Desse modo, tornei-me uma cristã fundamentalista e, conseqüentemente, deslegitimando, desrespeitando e negando qualquer outra forma de religião, tanto a católica que antes eu me filiava como aos demais credos, principalmente, aqueles relacionados às religiões de matriz africana.

A visão de mundo que aprendi através da experiência na igreja evangélica fez com que eu rotulasse de forma preconceituosa todas as pessoas e religiões que não condiziam com a verdade daqueles ensinamentos, fazendo com que eu passasse a ver todos os seres humanos que não compartilhavam do meu pensamento como pessoas que necessitam ser salvas e que esta salvação existia apenas na verdade que eu conhecia e todas as outras crenças não passavam de invenção sociocultural.

Nessa jornada, seguindo as normas da igreja, da qual tornei-me integrante, recebi a proposta de ser cuidadora das crianças durante os cultos, em que ficava com elas em uma sala para que as mães e pais ali presentes pudessem estar no culto sem interrupções das crianças, e comigo elas passariam a ter um momento de culto, no qual eu apresentava-lhes aulas e histórias infantis bíblicas, adequando-as às suas faixas etárias.

Atuei no departamento infantil da igreja e toda semana preparava aulas com temas bíblicos para ministrá-las às crianças. De certo modo, o que eu conhecia sobre dar aulas era exatamente o que aprendi enquanto estudante e especialmente lembrava-me das aulas de ensino religioso e tentava de acordo com a doutrina da igreja adequar aquilo que eu vivenciei enquanto estudante a uma prática de ensino bíblico infantil.

Segui minha rotina de estudos bíblicos, escola e professora do departamento infantil da igreja. Engajada nos cultos, nas leituras bíblicas, participando de seminários, encontros e congressos cristãos que tinham como premissa a ideia de estar cada vez mais perto da verdade absoluta e me fechando cada vez mais em uma única visão de ser e estar no mundo.

Após terminar o ensino médio, precisava pensar que curso superior fazer e surgiu a possibilidade de tentar entrar na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA) que havia sido inaugurada na cidade de Caruaru - PE. Conversando com as lideranças da igreja e refletindo sobre as opções de cursos oferecidos pelo novo campus, optei pelo curso de pedagogia, pois como já “trabalhava” no culto infantil, preparando aulas e ministrando-as às crianças, senti que poderia me apropriar da didática, como técnica para continuar sendo professora do departamento infantil da igreja, bem como para ter uma profissão.

No ano de 2007 após entrar no curso de pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco, no campus do Agreste em Caruaru, comecei a perceber entre uma disciplina e outra daquele curso, que minha visão determinada de acordo com a percepção que desenvolvi a partir da vivência da doutrina da igreja, da qual eu fazia parte, era completamente equivocada, cheia de preconceitos e fundamentalismos que reduziam todas as outras crenças que eram diferentes das minhas a algo insignificante.

Houve muita desconstrução nesse período, muito conhecimento e o entendimento de que as verdades que construímos devem ser igualmente respeitadas e que todas as formas de exclusão, violência, negação e silenciamento são potencializadas quando não há respeito.

Foi durante as aulas do curso de pedagogia que percebi que não queria continuar a ser alguém cheia de preconceitos, nem permanecer com uma visão condicionada por doutrinas fundamentalistas e ortodoxas que não aceitavam nada além do que acreditavam e propagavam enquanto discurso de fé e salvação cristã.

Percebi que enquanto ser humano precisamos continuamente trocar nossas lentes para podermos ver o outro com a mesma humanidade que a nossa.

Acabei por desligar-me da religião evangélica, durante o curso de pedagogia, como também não senti necessidade de me ligar a nenhum outro tipo de denominação religiosa. Mas com a ampliação da visão proporcionada pelo curso, comecei a entender, respeitar e valorizar todos os tipos de saberes/crenças. Foi uma experiência pessoal e necessária para começar a romper com práticas preconceituosas.

O que contribuiu para uma postura que fomentasse a tentativa de respeito e valorização diante da diversidade religiosa, e de todos os tipos de diferenças que pudessem advir do contexto escolar, assim que comecei a trabalhar como professora do ensino fundamental 1, quando passei no concurso do município de Caruaru e assumi o cargo em 2012. Porém senti-me inquieta quando na escola, ainda repercutia algumas das mesmas práticas das quais vivenciei quando criança, as aulas de ER pautadas na ótica do proselitismo em datas específicas do calendário cristão.

Acredito que essas experiências a partir do ER, enquanto estudante do ensino fundamental, como também por ter participado de uma determinada religião cristã fundamentalista, mais tarde, como estudante do curso de pedagogia, no entendimento de que a forma como expressava minha concepção religiosa era uma maneira de preconceito e discriminação às outras religiões, foi algo marcante na minha trajetória, o que passou a ser alvo de interesse: Como esse componente curricular ainda tem sido vivenciado no campo da educação? Que tipo de ensino religioso deve servir à atuação de uma prática que se pretende igualitária e respeitosa?

Assim, mesmo não tendo formação em ER, mas acreditando que era necessário estudar mais sobre este componente curricular dispus-me a me capacitar para uma melhor relação com os saberes necessários ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem neste campo. Então comecei a pesquisar sobre a prática do ER e observei que essa temática envolve polêmicas que giram em torno do caráter facultativo da matrícula, como questões relativas às suas modalidades confessional, interconfessional ou fenomenológica, inclusive no que diz respeito à pertinência ou não deste componente no currículo da escola pública e laica. Então, em torno dessas inquietações acerca do ER decidi candidatar-me à seleção do mestrado.

Inquietações que se avolumaram quando me questionei sobre o ER no município de Caruaru, porque relembro minha trajetória escolar e o modo como o ensino religioso era tratado na minha infância, hoje eu posso compreender que se tratava de um ensino confessional, que silenciava outros credos e de maneira proselitista reforçava a ideia de que havia uma única crença religiosa considerada verdadeira e que estava pautada na bíblia como único instrumento de validação dessa verdade.

E enquanto professora, observo que a relação com esse ensino, na prática, através de planejamentos e propostas de atividades, continua pautando a religião cristã como fundamento do ensino religioso; recordo que na escola em que fui trabalhar eram utilizadas datas comemorativas do calendário cristão como referências para se desenvolver o ER e cada uma de nós, professoras, vivenciávamos esse ensino de acordo com a nossa experiência religiosa, majoritariamente cristã (católicas ou evangélicas). E eu buscava, mesmo sem conhecer, uma proposta que versasse sobre uma visão mais respeitosa e ampla do ER que a prática desse componente deveria estar pautada, sobretudo, em um diálogo de respeito à diversidade de culturas e religiões.

Então, após ser aprovada no mestrado, tendo como questão o ER, refletimos sobre esse componente e a partir do contato com uma equipe de formação humana instituída pela Secretaria de educação, conhecemos o material proposto pelo grupo e identificamos as escolas que mais se aproximaram da perspectiva adotada, elegemos a Escola Municipal Mestre Vitalino, como campo de pesquisa, localizada no Alto do Moura, bairro que devido às suas peculiaridades enquanto celeiro da cultura nordestina através da arte do barro evidencia a criação artística artesã, o que nos impulsionou a refletir se há relação entre a expressão do sagrado na arte do barro e o ER; também, como as/os professoras/es, gestores/as e artesãos compreendem o componente curricular de Ensino Religioso a partir dessa perspectiva.

Desse modo, nossa pesquisa busca a compreensão de ER e seus desdobramentos no currículo, na prática de professores/as, e sua compreensão pelas/os docentes, discentes e artesãos associando as expressões em barro aos processos de ensino-aprendizagem do ER.

Propondo formular uma questão que represente nossas inquietações, coloca-se como problema: Como se dá a relação entre o currículo do ER e a prática

docente com a possibilidade da vivência pedagógica do sagrado, mediante a arte do barro na escola Mestre Vitalino?

Assim fazemos constar:

Objetivo geral:

Compreender os processos do Ensino Religioso e as possibilidades de vivências curriculares outras, associadas à arte do barro, na Escola Municipal Mestre Vitalino(Caruaru-PE).

Objetivos específicos:

- 1) Identificar a compreensão de Ensino Religioso pelos/as professores/as da referida unidade escolar;
- 2) Evidenciar as condições materiais, os conteúdos e as situações didáticas que caracterizam as práticas de ensino da religiosidade na Escola Mestre Vitalino;
- 3) Preconizar a tradução horizontal e dialógica do sagrado que possibilite um Ensino Religioso em que a pluralidade de crenças seja reconhecida de forma simétrica numa perspectiva mística e ética;
- 4) Analisar a compreensão dos(as) docentes e artesãos(ã) quanto à relação entre o Ensino Religioso e as suas aproximações com a arte do barro.

A fim de alcançar os objetivos propostos, utilizamos na metodologia, como técnica de coleta de dados: a observação e a entrevista semiestruturada, da qual partimos de perguntas básicas através da elaboração de um roteiro que nos possibilite interagir com o entrevistado, entendendo que a condução da entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). E, desse modo, construiremos um diálogo que favoreça a resposta às questões centrais de nossa pesquisa, de maneira, que também esteja aberto às questões que surgirem no momento e que sejam necessárias para esclarecer os pontos que estarão sendo discutidos. Para análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo (Bardin, 1977), com ênfase temática, com a intenção de produzir sentidos e significados sobre as falas e documentos pesquisados. Desenvolveremos os momentos em que se organiza essa análise, primeiro no sentido de compreender as

questões explícitas e subjetivas presentes nas falas e nos documentos, de onde realizaremos as inferências sobre os achados; depois seguiremos para a fase de pré-exploração em que faremos uma leitura flutuante, constituída na relação entre as bases teóricas e o objeto de estudo; em seguida, a seleção das categorias para poder organizar a categorização através da interpretação significativa dos resultados.

Tendo em vista que estamos no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, fazendo parte da Linha de Pesquisa Educação, Estado e Diversidade, sinalizamos para o fato de que a normatização do Estado sobre o componente curricular Ensino Religioso foi perpassada de debates e polêmicas ao passo que os fenômenos educativos materializados no contexto da prática educativa reverberam ações que partem do imaginário coletivo e, portanto, podem servir tanto para excluir como para reconhecer as diferenças sociais e culturais. Acreditamos que a educação pode ser uma das maneiras de afirmar as identidades silenciadas, inferiorizadas e negadas, de modo que somos plurais, bem como toda forma de diversidade é igualmente válida.

Observamos que o Ensino Religioso serviu inicialmente ao propósito de negação das identidades, acarretando, até hoje, uma prática, muitas vezes, excludente e preconceituosa. Ao realizarmos um levantamento das produções realizadas na ANPED¹ e no EPENN², durante o período de 2005 a 2015, comprovamos a pouca expressividade de trabalhos publicados com a temática de ensino religioso. Quando elencamos os GTs de Didática, Currículo, e Educação e Relações étnico raciais, encontramos apenas 04 pesquisas, sendo estas publicadas somente na ANPED.

O tema abordado em duas pesquisas referia-se à análise de livros didáticos, sendo o primeiro trabalho intitulado LIVROS DIDÁTICOS CATÓLICOS: O ENSINO RELIGIOSO E A DISCRIMINAÇÃO DE RELIGIÕES AFRO-DESCENDENTES. Nesta pesquisa, a autora analisa os livros didáticos católicos que foram usados no ano de 2007, por meio de uma brecha na lei que determinou o ensino religioso confessional nas escolas públicas do Rio de Janeiro. A autora descreve que a coleção de livros católicos impõe um modelo de família, classificam e criam uma hierarquia entre aqueles que são filhos de Deus e aqueles que não o são, como

¹ Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação.

² Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste.

também trazem conceitos infundados sobre as práticas religiosas presentes no candomblé.

O segundo trabalho: **PERSONAGENS NEGROS E BRANCOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO** retrata a representação de negros e brancos em livros didáticos de Ensino Religioso no período de 1977 a 2007, comparando as concepções confessional, interconfessional e fenomenológica. O autor constata que nos modelos confessionais e interconfessionais não há representação das religiões de matrizes africanas, os personagens negros estão inseridos em menor quantidade em relação aos personagens brancos e as mulheres negras são estereotipadas. O modelo fenomenológico avança em relação à representação das matrizes religiosas africanas, mas ainda traz pouca representação de personagens negros em relação aos personagens brancos.

A terceira pesquisa traz o trabalho intitulado: **CURRÍCULO, ALTERIDADE E TOLERÂNCIA NO CAMPO DO ENSINO RELIGIOSO: uma análise através das categorias de hegemonia e agonismo**. No estudo, a autora afirma que o currículo como está posto exclui as minorias representativas e o ensino ainda é proselitista. Além disso, faz uma reflexão sobre o termo tolerância que tem sido utilizado com o propósito de garantir a hierarquia entre as religiões. A quarta pesquisa **ENSINO RELIGIOSO: HISTÓRIA DE SUA CONSTITUIÇÃO COMO DISCIPLINA ESCOLAR** aborda a construção histórica da disciplina de Ensino Religioso, desde sua concepção nitidamente proselitista, excludente e preconceitosa com a chegada dos jesuítas até chegar à proposta do Fonaper³ com a criação do PCNER com apontamentos mais pluralistas, construídos sobre uma nova compreensão de análise e interpretação do fenômeno religioso.

A quantidade de artigos encontrados comprova a pouca produção acadêmica na literatura educacional sobre Ensino Religioso e aponta a perspectiva ainda proselitista presente nos materiais didáticos utilizados. Ademais, é notório o preconceito e a discriminação contra as religiões de matriz africana, o que contribui negativamente para perpetuação do imaginário social que exclui e nega outras

³ **O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER** é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza.

Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/documentos_parametros.php> Acesso em: 10/11/2016.

religiosidades. Diante do exposto, pretendemos com esse trabalho dar mais visibilidade ao tema, que é prática soberana desde a instituição da educação no país e que, entre conflitos e disputas, mantém seu status de disciplina e o direito de atuação. Além disso, buscamos com essa investigação evidenciar a possibilidade de uma nova proposta curricular do Ensino Religioso que possa articular os saberes dos coletivos populares e os saberes científicos na construção de uma perspectiva transepistemológica.

Dito isto, estamos afirmando que nossa escolha não é neutra, que o interesse pelo nosso objeto de estudo parte de nossa experiência, enquanto estudante, enquanto participante dessa realidade em um determinado contexto histórico específico. Pensar o ER não se trata apenas de falar de um determinado componente, mas em que medida a prática de ensino contribui para ampliar ou reduzir preconceitos que estão presentes há séculos em nossa sociedade.

Compreendemos que a ciência moderna inventou um modo de perceber o mundo determinado pela imposição de uma cosmovisão eurocêntrica. Nesse sentido, a modernidade tomou o homem branco, heterossexual, cristão e europeu como a medida de todas as coisas e, neste paradigma, há a ideia de que existem sujeitos superiores e sujeitos que tiveram suas identidades inferiorizadas numa visão dualista. A esse respeito Quijano (2005) afirma que:

Os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. *Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas entre seus descobrimentos culturais aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] Em terceiro lugar, forçaram também em medidas variáveis em cada caso os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã.* (QUIJANO, 2005, p. 110-111, grifo nosso)

Lembramos que os povos originários presentes na Abya-Yala⁴ tinham sua própria forma de organização, educação e cultura, na qual a coletividade era a

⁴ Abya-Yala, Tawantinsuyu e Anahuac foram alguns dos nomes usados pelos povos originários para designar a América Latina (PORTO-GONÇALVES; QUENTAL, 2012).

essência dessas sociedades e a educação dava-se de modo contínuo, traduzindo as aprendizagens significativas que uma geração passava a outra durante o percurso da própria vida. Mas a educação dos colonos determinava quem era sujeito superior e civilizado e quem era sujeito inferior e selvagem. E, desse modo, esses povos foram forçados a negar suas tradições religiosas, substituindo-as pelo cristianismo do colonizador. Como sinaliza Loiola (2011),

Não será necessário uma revelação especial, para concluirmos que tendo o cristianismo embarcado nas caravelas patrocinadas pelo racionalismo europeu, na incansável luta por espalhar a moralidade cristã europeia pelo resto do mundo, sob o pretexto da reta doutrina e da evangelização civilizatória, contribuiu muitíssimo para a consolidação não apenas da colonização em si, como também *consolidou uma epistemologia, um jeito de pensar a experiência religiosa, de forma acentuadamente colonialista.* (LOIOLA, 2011, p. 3, grifo do autor)

Foi nesse contexto que a própria história da educação colonialista no país afirma o caráter proselitista da religião com a chegada dos jesuítas em 1549. Desde então, apoiados pela Coroa Portuguesa, os jesuítas proclamavam uma educação que visava catequisar e controlar os índios, de modo a domesticá-los e utilizá-los como mão de obra para a agricultura e a pecuária. Assim, utilizando-se da pedagogização cristã através da catequese e da instrução, condenavam os rituais indígenas e forçavam os povos a aprender sua cultura e sua religião, através dos ensinamentos disciplinadores e morais, como umas das formas de reproduzir a dominação e evitar os conflitos. Além dos jesuítas, também os colonizadores queriam os índios por perto, com a intenção de escravizá-los o que permeava relações marcadas por conflitos e resistências e que resultou em embates e perda da autonomia indígena e de sua população.

O caráter proselitista do ER acompanha diversos períodos da história da educação no Brasil. Os jesuítas prosperaram, criaram colégios e avançaram nos negócios, dando uma educação destinada à manutenção das relações de poder consolidadas através da hierarquia entre os filhos dos colonos e os indígenas, estes sendo educados para o trabalho e para a boa convivência entre todos, valendo-se do apagamento das culturas indígenas e negras.

Com as reformas pombalinas, já influenciadas pelo iluminismo na época, decide-se a eliminação da educação confessional atribuindo aos jesuítas o fracasso da educação, mas, principalmente, por notarem o enriquecimento dos jesuítas com a

mão de obra indígena, potencializando a concorrência nos setores agrícolas e pecuários e que não estavam agradando aos aristocratas.

Mais tarde, com o advento das ideias liberais e positivistas, o controle da igreja é questionado, quando dentro da própria instituição católica havia muitos simpatizantes do pensamento iluminista e liberal, como também do outro lado, outros pensadores ligados tanto à maçonaria, quanto ao protestantismo criticavam o poder do clero, o que acarretou no próprio enfraquecimento interno da igreja católica que sofria pressões externas. Assim, dentro de um extenso e conflituoso processo histórico, é que através da Proclamação da República há a separação entre Igreja e Estado. Então, o poder da Igreja Católica é destituído e o Brasil se torna laico através da Carta Magna de 1891 (CURY, 2004).

Ao se tornar um país laico, os desdobramentos sobre o ensino religioso versam a partir de outra orientação: com a separação entre Igreja e Estado impõe-se a superação do ensino confessional, pois como um componente curricular, o ensino religioso já não pode, por sua laicidade, confessar um credo, não podendo também intervir a favor do ensino de uma religião nas escolas e, sim, garantir o respeito às diversidades diante das multiplicidades de religiões.

Movimentos da Igreja Católica atuaram de forma a lutar pela manutenção do ensino religioso nas escolas. Nesse contexto, o uso dos mecanismos legais como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394 de 20 de dezembro de 1996) funcionaram como fundamentos de legitimidade do ensino religioso, dispositivos que informam o ensino sendo *de matrícula facultativa e parte integrante da formação básica do cidadão*, devendo assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil (AMARAL E TOLEDO, 2004).

A partir desses preceitos legais, o ER assume o caráter de componente de base comum, igualado aos outros componentes curriculares. Presume-se que a neutralidade do Estado é embasada no fato deste componente ser facultativo, garantindo aos pais a possibilidade de decidir pela matrícula ou não dos seus filhos. Outro ponto é atribuir-lhe caráter *científico* tornando-lhe componente de formação básica, o que sugere a criticidade do professor e um currículo que traduza um ensino voltado às questões de estudo do fenômeno religioso, histórico e plural, portando a ideia de respeito à diversidade e tendo em vista o enfrentamento das práticas de preconceito religioso.

Atuar como professor/a do ER dadas às condições sociais e históricas de sua efetivação, nem sempre repercutiu de forma a garantir o reconhecimento da identidade docente, nem permitia que esse profissional tivesse o mesmo aparato legal para sua formação, ou seja, por muito tempo quando eram oferecidos cursos para habilitar o professor para o ER, geralmente, a Igreja detinha o monopólio dessa função, permanecendo na perspectiva proselitista. Da mesma maneira, eram oferecidas capacitações que não possuíam reconhecimento pelo MEC, o que também impedia o desenvolvimento de sua vida funcional, já que não possuía uma graduação específica que direcionasse sua carreira e sua profissionalização na área, diferentemente dos profissionais de outras áreas de conhecimento. Somente após a década de 1990 é que houve uma mobilização no sentido de diferentes órgãos civis se articularem para que houvesse um curso que habilitasse profissionais para o ER e fosse reconhecido pelo MEC. Como apontam Junqueira e Rodrigues (2010):

O envolvimento de Universidades, Secretarias de Educação, do FONAPER, de Grupos Educacionais e Religiosos comprometidos com uma educação de efetiva participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, não tem se limitado às questões relativas à formação inicial de professores para o Ensino Religioso, mas se ampliam e completam com propostas e ações de formação continuada e com pesquisas para esta área do conhecimento. (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 5)

Isso possibilitou que começasse a se consolidar uma identidade do ER enquanto efetivamente um componente curricular composto por uma organização específica para este ensino, tendo reconhecimento nacional. De modo que o esse componente curricular se baseasse em “pressupostos das Ciências da Religião e da área da Educação”, habilitando o profissional para “uma perspectiva plurirreligiosa enfocando o fenômeno religioso como construção sócio-histórico-cultural” (idem, p. 6-7). Assim, ao profissional de ER fica estabelecido tanto quanto às outras disciplinas

Os princípios como liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância, entre outros. Mas especialmente estes que garantem a liberdade da convivência com o diferente. (JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 16)

Pensando nesses princípios, ao enfatizar a proposta do ER com ênfase na Formação Humana, emergem inquietações a respeito dessa perspectiva. Ao afirmar

que somos seres inacabados, Paulo Freire (1996) nos possibilita refletir sobre a nossa presença no mundo como seres condicionados e, portanto, capazes de ir além das condições sociais, culturais e históricas que nos constroem, de modo que o sujeito “inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 136). Dessa maneira, a construção do ser humano está em movimento e sua formação dá-se permanentemente, através e baseada na relação dialógica como atitude de humanização.

Daí, pressupomos que o ER com ênfase na Formação Humana é atravessado por uma ética, esta que segundo Freire (1996) tem a ver com a nossa consciência do inacabamento e, desse modo, ela é imprescindível para “estar no mundo, com o mundo e com os outros” na medida que

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (idem, p. 58).

Compreendendo que os seres humanos são histórica e socialmente construídos em suas relações com o outro e com o mundo, reconhecemos que é coletivamente plausível uma prática educativa comprometida com a superação da realidade de exclusão, visando a possibilidade do enfrentamento de preconceitos e hostilidades que estão presentes no cotidiano escolar de diversos sujeitos sociais. Prática que define visões de mundo, que projeta tipos de sociedade e sujeitos, que deveria ser, portanto, pautada no pensar certo, que como elucida Freire (1996) “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p. 36).

Portanto, reconhecer a existência de outras culturas religiosas que se aproximam ou diferem em suas práticas, identificar o direito à diferença e o respeito à diversidade tornam-se preceitos fundamentais na luta pela construção de uma sociedade menos injusta. Sendo possível desenvolver um ensino religioso baseado numa abertura ao diálogo que busque fortalecer os laços de solidariedade entre os seres humanos, cuja experiência com o sagrado torna-se um desafio.

A religião entendida como um fenômeno cultural apresenta diversidade de credos e modos distintos de crenças sobre a existência do ser humano e a

construção da realidade que o cerca, como destacam Junqueira e Rodrigues (2010) “a experiência do sagrado, comum a todas as religiões, apresenta uma impressionante variedade de concretizações e mediações” (JUNQUEIRA e RODRIGUES, 2010, p. 6).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso - PCNER⁵ propõem modificar a ideia de ensino confessional ou inter-relacional para uma proposta fenomenológica, ou seja, a releitura do fenômeno e do ensino religioso. Assim, fornece outras bases teóricas para o/a educador/a com vistas às práticas que ofereçam meios de reler as diferentes tradições religiosas como expressão multicultural da humanidade. Com esse entendimento, pensar o ensino na perspectiva fenomenológica é entender as diferentes manifestações religiosas que foram/são produzidas culturalmente, valorizando e voltando-se a um trabalho de combate à intolerância religiosa.

Desse modo não se pode pensar em um ensino religioso que sobreponha valores de determinada religião sobre religiões minoritárias. Entendendo que a realidade tem um caráter multidimensional e que o pensamento complexo nos auxilia a refletir esta realidade multifacetada, Morin (2007) ao apresentar o princípio dialógico, indica que este princípio “nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2007, p. 74). Isso nos leva a entender que para pensar o ensino religioso é preciso reconhecer que a unidade desta matéria é o fenômeno religioso, esse sendo interpretado a partir do diálogo entre as diferentes religiões.

O que se pretende com a nova concepção dessa disciplina é respeitar as diferentes crenças, ultrapassando o modelo confessional, caracterizado por catequizar a todos pela doutrina hegemônica, ou inter-relacional, que defende um diálogo entre as religiões, porém, geralmente, inclinado às de tradição cristã, para, além disso, fenomenológica, que é uma nova forma de pensar o ensino religioso de maneira a atribuir-lhe um caráter científico com seu estudo embasado no fenômeno religioso em sua diversidade de tradições e relacionado a todas as ciências (JUNQUEIRA, 2015a).

Com essa nova forma de pensar o ER na educação brasileira, vemos a possibilidade de um trabalho que verse sobre o respeito às diferenças religiosas e

⁵ Este documento foi entregue ao Ministério da Educação (MEC) em outubro de 1996 e editado pela Editora Ave-Maria em 1997.

que garanta o respeito à diversidade religiosa pelo entendimento de que a construção religiosa no Brasil como assinala Santos, E. C. (2016): “se deu por meio de quatro grandes matrizes: indígena, ocidental, africana e oriental” (SANTOS, E.C. 2016, p. 2).

Assim sendo, refletir a respeito da construção das religiosidades brasileiras é compreender que os primeiros povos que viviam em nossa terra eram os indígenas e, portanto, como é descrito por Santos, E.C. (2016) as religiosidades indígenas configuram a primeira matriz religiosa presente em nosso território. Vale lembrar que havia uma diversidade de povos indígenas e isso implica dizer que, do mesmo modo, havia distintas religiosidades entre esses povos.

A segunda matriz religiosa e que foi imposta pelo processo de colonização (Portugal e Espanha) é a tradição cristã. Difundida através das missões pelos padres jesuítas que catequizavam os indígenas com a intenção de convertê-los ao cristianismo e também modificar o modo de vida indígena, visando torná-los mais “dóceis” para dominá-los e explorar sua mão de obra.

A matriz religiosa africana foi a terceira matriz inserida nas terras brasileiras, trazida pelos/as negros/as que expressavam com liberdade sua religiosidade no continente africano, que assim como as comunidades indígenas, havia uma diversidade religiosa, mas que ao serem escravizados/as e submetidos/as a vivenciar a religião do colonizador, houve resistências e lutas, como também os processos de sincretismo religioso. A umbanda e o candomblé constituem as religiões mais expressas desse povo, como aponta Santos, E. C.(2016).

A quarta matriz é o budismo, de origem oriental e chega ao Brasil durante as imigrações, ainda de acordo com o autor “o Budismo que mais prospera no Brasil é o Tibetano, liderado pela sua santidade o Dalai Lama” SANTOS, E. C. (2016, p. 4).

Ao tratar da construção da religiosidade brasileira a partir dessas quatro matrizes, Santos, E. C. (2016) sinaliza para o fato de que, dentre elas, as matrizes que foram inferiorizadas, discriminadas e negadas de serem compreendidas e estudadas como igualmente formadoras da identidade e cultura do povo brasileiro foram as de origem indígenas e as africanas e, por isso, a necessidade de criação de dispositivos legais como o Estatuto da Igualdade Racial (LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010) e a Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da afro brasileira e africana que são instrumentos necessários para auxiliar no combate à intolerância e à discriminação.

A presente pesquisa está organizada em sete capítulos, inicia-se com esta introdução, em seguida apresenta o segundo capítulo que constitui-se em uma abordagem a respeito do fenômeno religioso e suas interpretações. Ele contempla as diferentes concepções do sagrado e suas expressões, como também trata das concepções de laicidade construídas por meio da relação em tensão entre Igreja e Estado.

O terceiro capítulo aborda a compreensão de currículo com a qual nos identificamos; apresenta as Ciências da Religião como uma área que vem se afirmando no campo do conhecimento e na produção de conteúdos religiosos que servem de base para a elaboração de propostas e vivências didáticas do ER; bem como situa a abordagem pós-colonial do currículo.

O quarto capítulo trata da constituição do Ensino Religioso, trazendo a legislação que afirma esse componente curricular como área de conhecimento; evidencia a identidade do ER na constituição de um diálogo que incorpora e recontextualiza outros saberes, na perspectiva transepistemológica do referido componente curricular.

O quinto capítulo descreve a metodologia a partir das bases teóricas que direcionam essa pesquisa, os procedimentos de coleta e análise de dados utilizados, bem como a descrição do campo e dos colaboradores da pesquisa.

O sexto capítulo trata dos achados da pesquisa, de que maneira os sujeitos participantes compreendem o Ensino Religioso e de que modo isso é traduzido em conteúdos nas salas de aula; além disto, como estes sujeitos vêem a relação entre o ER e a arte em barro. Desse modo, faremos a triangulação dos dados obtidos com as categorias levantadas e as bases teóricas que nos indiquem as aproximações com os objetivos propostos.

Finalmente, as considerações finais que sintetizam o nosso esforço em tentar dar visibilidade ao tema que foi proposto e indicam limites e desafios que se colocam frente ao componente curricular Ensino Religioso contemporâneo.

2 RELIGIÃO E LAICIDADE

Religião é um fenômeno humano, criação cultural da humanidade e por isso histórica, produzida em espaços e tempos diversos, isto é, enquanto produção humana manifesta-se com diferentes respostas aos apelos antropológicos e existenciais.

A religião é vista a partir de distintas perspectivas, ao mesmo tempo que, na história da humanidade, todos os povos produziram variadas formas de religião, essas distintas expressões do fenômeno religioso se inscrevem na cultura como uma das dimensões que se constituem como parte da totalidade do ser humano e tornam-se fontes de conhecimento que podem ser aprendidas com vistas a promover uma convivência mais respeitosa entre os seres humanos.

Afirmar o respeito à pluralidade humana passa pelo entendimento de que todos os seres humanos possuem diferenças e as diferenças religiosas constituem as preferências dos seres humanos de acordo com sua identidade, sua cultura, sua sociedade e um Estado nacional de natureza laica pressupõe respeitar todos os credos e/ou a ausência destes sem classificar, hierarquizar ou rotular crenças.

Dito isto, afirmamos que pensar a laicidade é buscar compreender seu processo de construção num país marcado pelo poder da Igreja e como a separação entre Igreja e Estado implica novas tensões na organização do Ensino Religioso.

Dessa forma, discutiremos em breve as concepções do sagrado situando-as desde as mais clássicas até às contemporâneas, nas quais poderemos compreender a ideia de experiência religiosa enquanto construção da experiência humana. Em seguida, analisaremos os conceitos de laicidade que orientam as relações entre Estado e Igreja e sua forma de organização em nossa sociedade.

2.1 Fenômeno Religioso: Concepção do Sagrado e Suas Expressões

A abordagem sociológica do fenômeno religioso tem em Durkheim seu fundamento. De acordo com o autor, as maneiras de ser e agir no mundo são fundamentadas na sociedade, isso quer dizer que para Durkheim a religião é um fato social e que o rigor da investigação desse fenômeno é definido pela análise das formas elementares que a constituem, de modo que para serem percebidas é

necessário entender a religião em sua forma primitiva. Sobre isto, Durkheim (1996) afirma que

Dizemos de um sistema religioso que ele é o mais primitivo que nos é dado observar, quando ele preenche as duas condições seguintes: em primeiro lugar, que se encontra em sociedades cuja organização não é ultrapassada por nenhuma outra em simplicidade; é preciso, além disso, que seja possível explicá-lo sem fazer intervir nenhum modelo tomado de uma religião anterior. (DURKHEIM, 1996, p. V)

Com esse entendimento Durkheim traça seu percurso investigativo a partir da busca das formas mais simples de religião. Nesse intuito o autor pretende elucidar o fenômeno religioso enquanto fato social que se encontra presente na estrutura da sociedade. Assim, sua análise procura compreender quais as principais características que estão presentes no fenômeno religioso. Ele descreve que mesmo nos diferentes sistemas de crenças o que é comum a toda essa diversidade diz respeito a significação objetiva e o desempenho de funções permanentes que se constituem como elementos contínuos e que revelam o que há de eterno e de humano em toda religião, destacando que se trata do conteúdo objetivo acerca da ideia que se faz entender ao tratar de religião.

Nesse sentido, Durkheim (1996) aponta para a ideia de que enquanto fato social, as religiões produzem sistemas de representação coletiva, estes que são percebidos nas formas mais elementares e com isso seja capaz de identificar certas categorias que possam apreender o sentido do fenômeno religioso. Para isso, o autor afirma que nem a ideia de sobrenatural nem a ideia de Deus definem as características essenciais do fenômeno religioso, pois estas não são formas elementares na sua constituição. Enquanto desconsidera esses conceitos, Durkheim explica outras características que define como próprias de toda religião, a saber:

Os fenômenos religiosos classificam-se naturalmente em duas categorias fundamentais: as crenças e os ritos. As primeiras são estados da opinião, consistem em representações; os segundos são modos de ação determinados. [...] as crenças religiosas são representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e as relações que elas mantêm, sejam entre si, seja com as coisas profanas. Enfim, os ritos são regras de conduta que prescrevem como o homem deve comportar-se com as coisas sagradas. (DURKHEIM, 1996, p. 19-24).

É o vínculo ordenado entre a crença e o rito que constituem uma religião. Mas para diferenciar religião de magia, visto que a prática da magia também possui crenças e ritos, Durkheim (1996) sinaliza para a ideia de que a prática da magia é

feita de maneira isolada enquanto a coletividade é característica da religião. Desta maneira o autor afirma que a religião é caracterizada pela comunidade moral da qual os membros fazem parte, vivenciando nesse espaço práticas e rituais considerados sagradas pelos adeptos.

Assim Durkheim define a religião como *eminentemente coletiva* desse modo envolvendo práticas que ordenam o modo de ser e agir relativos a padrões comuns que condicionam o modo de viver e a visão de mundo dos seres humanos. Com a compreensão sobre os fenômenos que constituem a religião, Durkheim busca identificar qual a religião mais elementar, nesse intuito, ele assinala para o fato de que tanto o animismo (culto aos espíritos) quanto o naturismo (culto as coisas da natureza), são teorias que tentam explicar a origem da religião mas não são suficientes para fornecer essa base pois:

Ambos, com efeito empreendem construir a noção do divino com as sensações que certos fenômenos naturais, físicos ou biológicos, despertam em nós. Para os animistas, o sonho, para os naturistas, certas manifestações cósmicas é que teriam sido o ponto de partida da evolução religiosa. Mas, tanto para uns como para outros, é na natureza, seja do homem, seja do universo, que se deveria buscar o germe da grande oposição que separa o profano do sagrado. Tal empreendimento, entretanto, é impossível: ele supõe uma verdadeira criação ex nihilo. Um fato da experiência comum não pode nos dar a ideia de uma coisa que tem por característica estar fora do mundo da experiência comum. (DURKHEIM, 1996, p. 81)

Para Durkheim essas teorias não podem explicar o surgimento da religião porque fogem da realidade para interpretar o sentimento do sagrado como produto do delírio. Segundo o autor, a forma mais elementar da religião que pode tratar de maneira específica esse tipo de delírio e que esteja dentro da realidade objetiva é o totemismo. Segundo Durkheim (1996) o totem é o símbolo de uma realidade. O autor descreve que:

O totem é antes de tudo um símbolo, a expressão material de alguma outra coisa. (...) portanto, se ele é, ao mesmo tempo, símbolo do deus e da sociedade, não é que o deus e a sociedade são uma coisa só? De que maneira o emblema do grupo poderia ter se tornado a figura dessa quase divindade, se o grupo e a divindade fossem duas realidades distintas? Por conseguinte, o deus do clã, o princípio totêmico, só pode ser o próprio clã, mas hipostasiado e representado às imaginações sob as aparências sensíveis do vegetal ou do animal que serve de totem. (idem, p. 210-211)

Assim define o caráter sagrado do totemismo como também apresenta a ideia de que é a sociedade que desperta o sentimento de sagrado nos indivíduos. De

modo que analogicamente compara a relação entre deus e seus fiéis com os membros dentro e para com a sociedade. Nesse sentido, como deus exerce autoridade e apoio a seus fiéis, a sociedade desempenha esse papel para os seus membros de modo que os indivíduos seguem as regras de conduta por respeito a essa autoridade superior que ultrapassa as vontades individuais como também é na participação coletiva que o indivíduo renova suas forças através da comunhão com o grupo.

Rudolf Otto (2007) analisa a experiência do sagrado, partindo do pressuposto de que esse elemento possui uma categoria racional e outra irracional. Mas que historicamente foi priorizada pela racionalidade, na busca pelo entendimento conceitual da religião, o que ela trazia de definições que podem caracterizar sua essência descritivamente. Mas o mesmo autor assinala que

Porém, mesmo que os atributos racionais geralmente ocupem o primeiro plano, eles de forma alguma esgotam a ideia da divindade, uma vez que se referem e têm validade apenas para algo irracional. Embora não deixem de ser atributos essenciais, eles não passam de atributos essenciais sintético, e somente enquanto tais é que eles serão entendidos adequadamente, ou seja, quando forem atribuídos a um objeto como seu portador, que por meio deles ainda não chega a ser reconhecido, tampouco neles pode ser reconhecido, mas precisa ser reconhecido de outro modo próprio. Pois de alguma maneira ele precisa ser apreensível; não fosse assim, nada se poderia dizer a seu respeito. (OTTO, 2007, p. 34)

Assim, ao tratar a ideia do sagrado como um conceito racional “o ser humano o percebe em si próprio de forma limitada e inibida” (ibidem), mas para ir além dos aspectos conceituais da religião, é necessário entender que a categoria do sagrado não se apresenta de maneira definida, ela ultrapassa as características morais ou racionais, estas que podem ser classificadas e que dizem respeito às estruturas e às formas institucionalizadas de religião.

Dessa forma para falar sobre o aspecto do sagrado que trata do sentimento religioso como uma categoria que não pode ser definível, mas refletida em termos racionais, evocada de numinoso conforme Rudolf Otto e analisando a experiência religiosa do sagrado, a partir da categoria do numinoso, o autor afirma que

Somente pela aplicação da categoria do numinoso a um objeto real ou imaginário é que o sentimento de criatura pode surgir como reflexo na psique (...) o sentimento subjetivo de "dependência absoluta" pressupõe uma sensação de "superioridade (e inacessibilidade) absoluta" do numinoso. (OTTO, 2007, p. 42-43).

Este sentimento é provocado na consciência humana pelo sentimento do numinoso como algo inacessível e superior. O sentimento numinoso não pode ser explicado, ele só pode ser percebido através da reação provocada no ser humano com a experiência do sagrado. É um sentimento exclusivo e genuíno, porque não existem outros sentimentos que possam descrever essa sensação a não ser metaforicamente. Pode ser descrito através das reações que provocam na consciência por meio das experiências com o sagrado.

Ou seja, falar em religião significa compreender que estamos tratando do fenômeno religioso, que a priori, significa perceber seus aspectos não racionais, o que envolve uma forma de relação do ser humano com a realidade, realidade esta que não é dada como um fato em si mesma, mas uma interpretação na qual a experiência religiosa terá um sentido que vai além das expressões objetivas e que segundo Otto (2007) a categoria do sagrado abarca tanto elementos racionais quanto irracionais.

De acordo com Mircea Eliade (1992) o sagrado é algo revelado, constituído em oposição ao profano, o autor faz essa distinção e destaca que o sagrado pode ser considerado como uma manifestação que é designada pelo termo hierofania, na medida em que o acesso à manifestação do sagrado pode ser dado tanto por elementos e objetos como também por instituições.

Isso para o autor, representa a dimensão simbólica do sagrado que pode ser revelada em objetos concretos, ao fazer a associação entre um elemento da natureza e a realidade sobrenatural, transmudando o objeto em caráter espiritual. Para Eliade (1992), a experiência religiosa pode revelar sacralidade nos elementos da natureza.

O significado das ações humanas relativas às suas formas de ser e agir, a maneira como trata as coisas do mundo e da natureza são percebidas de modo diferente a partir da relação do ser humano com o sagrado ou com o profano influenciada pela cultura e pela história. Mircea Eliade distingue a consciência do ser humano dessacralizado da concepção do ser humano que tem uma experiência com o sagrado. Essa diferença consiste em perceber e sentir o mundo de maneira diferente para ambos. Como afirma Eliade (1992, p. 14):

Para a consciência moderna, um ato fisiológico – a alimentação, a sexualidade etc. – não é, em suma, mais do que um fenômeno orgânico

qualquer que seja o número de tabus que ainda o envolva (que impõe, por exemplo, certas regras para “comer convenientemente” ou que interdiz um comportamento sexual que a moral social reprova). Mas para o “primitivo” um tal ato nunca é simplesmente fisiológico; é, ou pode tornar-se, um “sacramento”, quer dizer, uma comunhão com o sagrado.

Assim, o sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo que existem ao mesmo tempo e são distintas, revelando versões e interpretações da realidade em diferentes níveis de interpretação.

O espaço para o religioso não é homogêneo, não é relativo, não é neutro. Espaços onde ocorrem manifestações do sagrado são diferentes dos espaços do cotidiano, são o centro da realidade absoluta da sua hierofania, pois comporta um significado e uma experiência sagrada única, é através da relação e da percepção entre sagrado e profano que os espaços são caracterizados.

Ao contrário, para o não religioso, o espaço é homogêneo e neutro, ainda que aja experiências consideradas sagradas mesmo nesses espaços. Ou seja, mesmo dentro do espaço e do tempo da modalidade profana de ser, há momentos sagrados, pois saem da ordem comum e tornam-se únicos, assim como para os religiosos. Compreende que o sagrado manifesta-se de diferentes formas e que a experiência com o sagrado é comum às relações humanas, pois ela acontece toda vez que o ser humano experimenta a sensação que transcende a nossa compreensão consciente e imprime sentidos de totalidade.

Rubem Alves (1975, p. 15) afirma que “a consciência religiosa é uma expressão da imaginação”. Ao passo que a imaginação é capacidade criativa da qual não podemos interpretar sua função. Nesse sentido, é evidenciada a capacidade do ser humano de não sacralizar o mundo, mas de transcendê-lo. Dito isto, a religião não é descrição objetiva do real, mas possibilidade de sua superação, Rubem Alves (1975, p. 25) explicita esse entendimento ao verbalizar que,

A intenção da religião não é explicar o mundo. Ela nasce, justamente, do protesto contra este mundo que pode ser descrito e explicado pela ciência. A descrição científica, ao se manter rigorosamente dentro dos limites da realidade instaurada, sacraliza a ordem estabelecida das coisas. A religião, ao contrário, é a voz de uma consciência que não pode encontrar descanso no mundo, tal como ele é, e que tem como seu projeto utópico transcende-lo. A linguagem científica pretende descrever o mundo. A linguagem religiosa exprime como o homem vive, em relação ao mundo. Temos aqui a chave para interpretar a significação da linguagem religiosa. A religião não é uma hipótese acerca da questão filosófica da existência de deuses.

Portanto, não é o fato de descrever a religião através de suas formas institucionalizadas que poderá nos dar a conhecer a manifestação do sagrado, inclusive porque as instituições racionalizam as religiões, daí que o sentimento do sagrado não depende da racionalização da experiência numinosa.

São as expressões simbólicas que expressam a relação do ser humano com o sagrado, experiências que indicam sensações mas não definições. Na experiência religiosa, trata-se assim de uma paixão subjetiva em que seus símbolos não são expressões do real mas “expressões de experiências de vida que, por se situarem nas relações do homem com o mundo, só podem ser exprimidas de forma indireta” (ALVES, 1975, p.28). Expressão que é produzida na relação do homem com o mundo dentro de uma realidade complexa compreendida e interpretada através da linguagem.

A linguagem e os símbolos servem como mediação que o ser humano utiliza para perceber e experimentar o sentimento do sagrado como uma experiência sensível que pode ser comparada quando se tem uma experiência estética. Rubem Alves (1975) compara a sensação que se tem com a experiência religiosa ao que alguém é capaz de sentir em relação ao belo e ao brinquedo, ambos possuem uma emoção que pode ser sentida, mas não descrita, pois não se trata de um objeto mas da relação que é produzida nessa experiência⁶. Para o autor “o extâse estético (como o lúdico) é uma suspensão provisória do princípio da realidade” (idem, p.61).

Ao passo que o autor sinaliza a realidade como algo construído socialmente, desse modo ele aponta que a ordem social é uma das leituras da realidade que estipula os limites do real. Como o mundo não é um dado em si mesmo, mas construção do ser humano mediado pela cultura, é que os seres humanos possuem a capacidade de transcendê-lo, ou seja, não estão predeterminados mas recebem significado constituindo a compreensão do mundo como criação da consciência humana a partir da experiência do próprio corpo. Rubem Alves (1975) declara que

Fenomenologicamente, assim como a dimensão estética da experiência não é um atributo da obra de arte, também a dimensão religiosa da experiência não é atributo do objeto. Separemos, portanto, de uma vez por todas, a questão da existência de Deus – que é uma questão filosófica – da

⁶ A respeito da produção de sentido construída pela relação entre sujeitos e sentidos, que ultrapassam a dicotomia sujeito-objeto, destacamos a fenomenologia de Merleau Ponty, como sinaliza Rezende (1990) “O sentido diz respeito à existencialidade do fenômeno, em íntima relação com a consciência perceptiva. Não é sem razão que uma das principais obras de Merleau Ponty se intitula A fenomenologia da percepção”. (REZENDE, 1990, p.19)

experiência religiosa. A primeira é uma hipótese acerca de um objeto. A outra é uma paixão subjetiva. (ALVES, 1975, p.26)

Desse modo, o ser humano transforma o mundo não porque o mundo é outro, mas porque é outra a perspectiva que orienta o olhar para o mundo, expressando um novo significado que o transcende, mas só pode ser apreendido quando o ser humano compreende que o sentido da existência em sua dimensão transcendental organiza a realidade em distintos níveis, qualitativamente diferentes.

Estudar o fenômeno religioso é compreender o significado do comportamento humano relacionado às experiências religiosas, ao passo que, entender como os seres humanos percebem e significam sua relação com o sagrado gera abertura para alteridade no sentido de respeitar as diversas leituras frente a essa experiência. É o que afirma Goto (2004) ao dizer que:

A fenomenologia religiosa, metodologicamente, quer ultrapassar aquele conceito de uma religião 'mais verdadeira' que toda religião tem dentro de si. O ponto de vista fenomenológico é justamente o inverso, porque propõe uma abertura a respeito de outras religiões e culturas. Isso não impede a crença numa determinada religião, apenas exclui os pré-conceitos existentes na diversidade religiosa que causam certa 'superioridade' diante das outras. (GOTO, 2004, p.62)

A abertura fenomenológica para o estudo do fenômeno religioso é construída na rejeição a qualquer forma de discriminação e preconceito e na produção da compreensão dialógica e ética que essa abertura pressupõe diante da diversidade. Para entendermos a necessidade dessa abertura precisamos compreender que somos multidimensionais, e que a nossa condição humana é complexa, por isso transcendemos as nossas limitações pelo desenvolvimento da cultura, do universo simbólico.

A experiência religiosa é um fenômeno vivenciado de diversas maneiras. Junqueira e Rodrigues (2010) afirmam que:

Não existe nenhum acontecimento natural ou vital que não tenha sido sacralizado por alguma cultura. A experiência, o fato, o fenômeno ou o objeto podem ser hirofânicos, isto é, reveladores do divino, para os seres humanos em sua busca de transcendência. O "mistério" não pode ser explicado, mas apenas tangenciado e as religiões e hierofanias o revelam e ocultam a um só tempo. Dessa forma, os símbolos religiosos são mediações que nunca conduzem plenamente ao "TODO", apenas o sinalizam. Podemos dizer que a maneira como as religiões olham para o sagrado e dele se avizinham é atravessada, assim, por uma ambiguidade intrínseca à experiência religiosa. (JUNQUEIRA E RODRIGUES, 2010, p.106)

Por essa experiência perpassa o mistério que atravessa as religiões, na tentativa de constituir a relação com o mundo metafísico. Experiências realizadas de maneiras particulares por diferentes expressões religiosas, mas que relevam princípios de vida e de organização que dão sentido à existência.

O princípio que governa a religião portanto é a experiência religiosa que só pode ser analisada pela forma como as pessoas reagem diante do sagrado, suas percepções e sentimentos experimentados, manifestando-se de diversas formas em diferentes religiões. Sobre essa experiência Barasab Nicolescu (1999) assinala que o sagrado é aquilo capaz de ligar e proporcionar o sentimento de respeito entre seres humanos e coisas diante da mesma vida comum sobre a Terra.

O respeito pelas diferentes culturas e religiões pressupõe a compreensão do sagrado enquanto “fonte axiológica da condição humana” entendimento que é apreendido a partir da metodologia transdisciplinar (PANASIEWICZ; ARAGÃO, 2015, p.1853). Nicolescu (1999) conceitua a transdisciplinaridade,

Como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (...) a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo. (NICOLESCU, 1999, p.11-12)

A transdisciplinaridade é necessária por entendermos que as sociedades produzem culturas plurais através de formas diversas de se relacionarem. É a compreensão de que o conhecimento não pode ser fragmentado, mas é necessária a busca pela sua totalidade, sem que haja uma sobreposição de perspectivas, porém uma relação de saberes construídos e localizados historicamente e, portanto, finitos e parciais. Nicolescu (1999) declara que para haver um diálogo entre as culturas, em que não existam tentativas de unificar as diferentes culturas, é fundamental utilizar a linguagem transcultural,

A pluralidade complexa das culturas e a unidade aberta do transcultural coexistem na visão transdisciplinar. O transcultural é a ponta de lança da cultura transdisciplinar. As diferentes culturas são as diferentes facetas do ser humano. O multicultural permite a interpretação de uma cultura pela outra, o intercultural permite a fertilização de uma cultura pela outra, e o transcultural assegura a tradução de uma cultura para várias outras. (idem, p.136)

Para que o ensino religioso efetivamente tenha um desempenho enquanto componente curricular que utiliza o entendimento do sagrado como princípio de desenvolvimento desse componente é necessário utilizar uma metodologia transdisciplinar como sinalizam Panasiewicz e Aragão (2015, p. 1853) que “a transdisciplinaridade provoca atitudes transreligiosas e transculturais, pois está repleta de experiências e conhecimentos que a transcende”.

É sobre o entendimento de que a realidade possui diversas camadas de significação e que não há sobreposição de um conhecimento sobre outro, mas a compreensão de que não existe verdade absoluta que essa discussão é realizada. Deste modo, entendemos as realidades humanas detentoras de “experiências de qualidades humanas profundas a serem compartilhadas, apreendidas e dinamizadas entre as sociedades, espiritualidades e religiões em diálogo” (idem, p.1854).

Não existem leis naturais que regem a sociedade, toda forma de viver e compreender o mundo e a si mesmo vem das diferentes cosmovisões que adquirimos através das ideologias e das forças do imaginário coletivo. Essas leituras de mundo são culturais e epistemológicas, produzidas dentro de novos contextos, onde é preciso ampliar a visão. Desse modo “não há certezas e garantias, mas busca autêntica do diálogo e mútuo compromisso” (PANASIEWICZ; ARAGÃO, 2015, p. 1854). Noutras palavras, as visões de mundo são elaboradas historicamente, compartilhadas culturalmente e sedimentadas também por atividades práticas e conceituais.

As múltiplas realidades se complementam, ao invés de exclusão há abertura para o novo e para a releitura do fenômeno religioso que se refaz em diferentes níveis de compreensão. Tal compreensão prepara o terreno para Panasiewicz e Aragão (2015) defenderem que o novo modelo de conhecimento transdisciplinar é que garante a abertura ao fenômeno religioso:

No diálogo das tradições de sabedoria espiritual com as ciências, deve-se incluir um mistério - sagrado - que está na realidade e escapa às nossas observações, está entre e além das suas apreensões, e exige de todas uma reverência mística. (idem, p.1858)

É na compreensão dos diversos níveis de realidade imbricados que se apreende a ideia de que nenhuma religião é a única verdadeira, mas que coexistem diferentes verdades. O sagrado manifestado na experiência religiosa de cada cultura é o que atravessa as diferentes concepções religiosas que são plurais.

O diálogo inter-religioso é premissa para o respeito mútuo, na medida em que é possível desvelar outros níveis de realidade que, ao invés de privilegiar certos tipos de religião em detrimento de outras, possibilite uma comunicação amorosa e um compromisso ético⁷. Sendo assim, o reconhecimento recíproco entre as tradições pode colaborar com

O advento de uma nova cultura capaz de contribuir para a eliminação das tensões que ameaçam a vida de nosso planeta será impossível sem um novo tipo de educação que leve em consideração todas as dimensões do ser humano. (NICOLESCU, 1999, p.139).

Compreender o ser humano em sua integralidade é conhecer suas diversas dimensões como igualmente válidas para seu desenvolvimento pleno. De acordo com Ferdinand Röhr (2011) existem cinco dimensões fundamentais por ele destacadas, a saber: dimensão física (físico-biológica), dimensão sensorial (percepção através dos órgãos dos sentidos), dimensão emocional (psique e movimento dos estados emocionais), dimensão mental (capacidade lógica e de reflexão), e a dimensão espiritual⁸ (que não deve ser confundida com a religiosa mas que pode estar contemplada dentro desta). O autor sinaliza para o fato de haver também dimensões que ele descreve como transversais:

A dimensão relacional-social, a prático-laboral-profissional, a político-econômica, a comunicativa, a sexual-libidinal e de gênero, a étnica, a estético-artística, a ética, a ecológica, a místico-mágico-religiosa, a lúdica e a volitivo-impulsional-motivacional. (RÖHR, 2011, p.55-56)

Todas essas dimensões estão relacionadas entre si e com as dimensões básicas segundo sua complexidade. Segundo Röhr (2011), a organização das dimensões básicas é estruturada da mais densa que é a física, seguida da sensorial, emocional, mental até alcançar a mais sutil que é a espiritual. Partindo dessa escala, rompe-se com a ideia da filosofia tradicional que distingue matéria e espírito e assume-se um posicionamento que supera esse dualismo:

⁷ É um compromisso ético pautado no posicionamento ativo e solidário em favor da humanidade e contra toda forma de desumanização, como está posto na Declaração de Ética Mundial do Parlamento das Religiões Mundiais: Comprometemo-nos com uma cultura da não-violência, do respeito, da justiça e da paz. Não exploraremos, não lesaremos, não torturaremos, nem jamais mataremos qualquer ser humano, e renunciaremos à violência como meio para solução das diferenças (KÜNG, 2001, p.13).

⁸ A dimensão espiritual é caracterizada por princípios éticos e metafísicos com os quais o ser humano se identifica por inteiro. (RÖHR, 2011).

Podemos afirmar, portanto, que todas as cinco dimensões mencionadas, em certo sentido, são matéria, compreendendo matéria não necessariamente como matéria física. Temos de distinguir, nesse caso, entre matérias mais densas e mais sutis. Isso significa também que as matérias das realidades mais sutis não têm as mesmas características e não são submetidas, necessariamente, às mesmas “leis” da matéria física. (idem, p. 57)

As dimensões são interdependentes e o desequilíbrio de uma delas reflete necessariamente em outra, na medida em que é mais rápido perceber o desequilíbrio nas dimensões mais densas. Reconhecendo a existência e escala dessas dimensões e sua inter-relação, o autor distingue dois momentos presentes na formação humana, ele afirma haver um processo natural nomeado de hominização e outro que ele designa “como humanização, ao contrário, seria o trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano, o espiritual” (RÖHR, 2011, p. 57-58). O autor assinala que cada dimensão tem sua importância no desenvolvimento integral do ser humano e que todas as dimensões transversais movimentam-se, refletem-se e imbricam-se reciprocamente.

Röhr (2011) pontua que a dimensão da espiritualidade é a nossa parte transcendente e as outras quatro representam o nosso lado imanente. E que para fazer uma distinção entre os nossos lados imanentes (físico, sensorial, emocional e mental) do nosso aspecto transcendente (espiritual), é necessário compreender que na dimensão espiritual “não se trata de uma identificação somente ao nível do pensamento e do discurso. Trata-se de uma identificação na totalidade, incluindo necessariamente um agir correspondente” (idem, p. 64).

Para uma educação que considere a dimensão espiritual, é preciso compreender que a inclusão desta dimensão é decisão livre do educando. O que a educadora ou educador pode é buscar

Atender às necessidades físicas, gerar um bem-estar sensorial, ensinar a equilibrar os estados emocionais, e a desenvolver as capacidades mentais, incluindo a própria intuição, sem perder de vista o objetivo principal de abrir o espaço para a percepção da dimensão espiritual. (...) A negligência das dimensões imanentes é um sinal seguro de estarmos perdendo a espiritualidade de vista. Finalmente, é tarefa da reflexão curricular abranger todas as áreas em que o homem expressa a sua humanidade e trazê-las para as atividades educacionais, de tal forma que revelem seu lado material, sensorial, emocional e mental, apelando para que o educando, ele mesmo, se comprometa com ela na sua dimensão espiritual. Formação humana inclui, portanto, todos os esforços educacionais na preparação do educando para encontrar a sua espiritualidade, mas se realiza de fato quando o educando assume a sua busca de forma autônoma. Nesse sentido, compreendemos a formação humana, educação e autoeducação para a espiritualidade. (RÖHR, 2011, p. 66-67)

O exercício educativo é coerente com uma ética que assume a experiência do caráter formador do educando em todas as suas dimensões, pois como aponta Nicolescu (1999, p. 141) “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes”.

Portanto, a compreensão da religião como integrante da cultura humana e como um dos elementos presentes na dimensão espiritual são indicativos de que o Ensino Religioso é uma área de conhecimento necessária na medida em que favorece o diálogo e busca o desenvolvimento da alteridade.

2.2 Laicidade: Concepções e Relação entre Igreja e Estado

De acordo com Domingos (2009) não é possível afirmar com exatidão o surgimento do Estado laico, porém a autora indica que na França a discussão sobre a separação entre Estado e Igreja aconteceu de maneira exaustiva. De modo que o debate em torno desse tema foi construído historicamente em meio a uma série de acontecimentos que influenciaram seu aparecimento, a saber

Fruto da separação entre Estado e Igreja, onde esta é excluída do poder político e administrativo e, em particular, do ensino, o Estado laico nasceu de um longo processo de laicização, de uma emancipação e construção progressiva, através de um afastamento dos dogmas, do clero e, sobretudo, do poder da Igreja Católica, ganhando vulto sob o influxo da Reforma Protestante, da filosofia de Rousseau, do Iluminismo, apenas para citar alguns exemplos. (DOMINGOS, 2009, p. 47)

A laicidade surge assim na França, a partir de processos de ruptura política e econômica, em que se pretende alterar o regime da monarquia absolutista que tem na figura do rei a expressão máxima de autoridade, e o seu poder legitimado pela ordem religiosa Católica que garantia a escolha sagrada de sua posição real. Assim, durante esse período, o catolicismo era reconhecido como religião oficial e sua hegemonia garantia ao clero privilégios como concessão de bens e riquezas, e toda a vida era regida pelos princípios e condutas ditadas pela Igreja Católica.

Com o domínio religioso Católico também havia diversas formas de repressão e intolerância, o que levou a intensas e violentas guerras entre católicos e protestantes, culminando em milhares de mortes dos huguenotes, como eram

chamados os calvinistas franceses. Esse cenário de perseguições e mortes, tem com a nomeação do Rei Henrique IV, que era protestante, a proclamação do Editto de Nantes, no qual fica estabelecida a liberdade religiosa para todos. Mas, o rei também foi vítima dessa guerra religiosa.

Ainda, os sucessores ao trono, continuaram inflando o espírito de oposição e intolerância aos huguenotes. Assim foi o reinado de Luiz XIV, violento e repressor. Desse modo, o absolutismo em sua forma mais intransigente reconduzia o modo de organização social do país.

Com as revoluções liberais que buscavam a supressão do regime monárquico pela proposta republicana, houve relações de força para a constituição de uma nova forma de experiência política e social. O Iluminismo servindo de inspiração para pensar o novo modelo de sociedade que começa a ser percebida menos sacralizada e mais democrática. Assim, as novas formas de compreender o mundo e a si mesmo a partir da racionalidade, levaram a grandes revoluções que exigiam o fim do absolutismo e a concepção de direitos e liberdades fundamentais.

Assim, a noção do termo laicidade foi construída pelos franceses em 1870, embora experiências que caracterizam o fenômeno existam desde antes de nomeá-lo. Como também ao falar em laicidade faz-se necessário refletir sobre os processos históricos e sociais de sua construção e efetivação que são situados em realidades concretas diferentes. De modo que “la laicidade como régime social de convivencia, cuyas instituciones políticas están legitimadas principalmente por la soberania popular y ya no por elementos religiosos” (BLANCARTE, 2006, p. 34) o que nos apresenta uma compreensão que abrange a dimensão mais fundamental que constitui a laicidade, na qual a legitimidade do poder é do povo.

A laicidade francesa estabelecida em meio a intensos debates e embates entre Igreja e Estado, em seus princípios, garante a liberdade de consciência e o respeito a todas as crenças. A escola pública francesa foi então organizada de modo que admitiu um dia da semana, fora da escola, para que os alunos tivessem instrução religiosa.

Só mais tarde, após diversos acontecimentos e fortes conflitos do religioso na sociedade, em 2001 o então ministro da educação da França Jack Lang solicitou que Régis Debray produzisse um documento que ficou conhecido como relatório Debray. Este relatório normatizou o estudo dos fatos religiosos na escola pública francesa, situando o fenômeno religioso, enquanto tema transversal, e inserindo-o

nas discussões dos componentes curriculares das humanidades, tendo como critério a formação de professores em ciências da religião.

Devido aos intensos conflitos religiosos que se ampliam cada vez mais em um cenário de intolerância e preconceito, a França viu a necessidade de trabalhar o tema, já que o desconhecimento é um fator preponderante para a disseminação do ódio e da intolerância religiosa. Logo, entende-se que estudar os fatos religiosos é uma maneira de conhecer a história da humanidade a partir de compreensões plurais que formam e orientam os seres humanos, como também trata-se de uma tentativa de garantir o respeito entre as diversas crenças pelo conhecimento de compreensões outras da existência.

Ademais, a laicidade supõe garantir o exercício da convivência entre as diferenças, sendo o Estado Laico aquele que promove o mesmo tratamento a todos os seus cidadãos e cidadãs independente de terem ou não religião. Dito isto, como conviver sem compreender a realidade que move o ser humano? Sem conhecer sua forma de viver e pensar, como reconhecer sua humanidade se não buscar conhecer sua visão de mundo? Se deve haver o respeito às diferenças e a garantia de que não exista discriminação de qualquer forma, como o princípio da laicidade poderá organizar a sociedade de maneira que as relações humanas sejam mais respeitadas e menos impositivas? Assim pontua Néstor da Costa (2006):

La laicidad se ha presentado como una forma de organizar la convivencia y las relaciones entre las Iglesias y el Estado. Su objetivo final no es conseguir que uno prime sobre otro, sino reconocer la dignidad y autonomía de las personas, y garantizar el ejercicio de su libertad. (COSTA, 2006, p. 5)

Refletir sobre estas relações no caso do Brasil, leva-nos a confirmar a supremacia da religião católica em território nacional e perceber também a estreita relação e a concessão de privilégios ao clero durante os períodos colonial e imperial, tanto em termos de acúmulo de riquezas quanto no exercício de funções como registros de nascimentos, casamentos e mortes. Assim a Igreja Católica construía ao lado da monarquia um império enquanto exercia funções administrativas e assumia o espaço público.

Ademais a legitimidade da igreja católica, garantida através do padroado, regime que colaborou para sua expansão e que correspondeu ao apagamento das outras religiões, especialmente as de matrizes africanas e indígenas durante séculos, reproduziu a dominação e afirmou o catolicismo como religião universal.

Este horizonte religioso-político contribuiu para produzir hierarquias entre as religiões, levando-nos a entender que a tradição cristã católica em nosso país reforça preconceitos e estereótipos ligados a outros credos e nos faz perceber a necessidade de compreensões outras para que haja a possibilidade de alterar esse cenário de conflitos religiosos pela promoção de uma cultura de paz.

Mesmo com a oficialização da separação entre Igreja católica e Estado, com a constituição de 1891, a Igreja ainda permaneceu exercendo forte influência nas tomadas de decisões e nos espaços públicos. Com a Constituição de 1934 a Igreja Católica manteve sua relação com o Estado, inclusive reafirmou privilégios durante o governo do presidente Getúlio Vargas. Enquanto isso, as outras religiões permaneciam sendo alvo de intolerância e repressões, especialmente as de matrizes africanas que durante o Estado Novo, tiveram seus terreiros invadidos pela polícia⁹, tornando explícita a relação de benefícios e reconhecimento da existência da fé católica e de repressão e discriminação com a tentativa de apagamento das outras religiões.

Ainda que a Igreja Católica dispunha de regalias ao lado do governo, a separação legal entre Igreja e Estado normatizou atos que antes eram prescritos apenas pela instituição religiosa como a criação de espaços públicos laicos que tratam das certidões de nascimento, casamento e óbito, passando a constituírem-se em atos civis com garantia legal.

Assim, os processos de secularização construídos foram garantindo a ampliação dos direitos de todos os cidadãos e cidadãs que tendo ou não religião passaram a ser regidos pelos dispositivos legais que dispunham os direitos e deveres que constituem formas mais democráticas de decisão e participação social.

Mesmo com avanços nesse sentido, a presença da Igreja Católica sempre esteve influenciando as decisões em maior ou menor poder de pressão, tanto que outro acordo que causou polêmica por estabelecer oficialmente a relação entre Igreja Católica e Estado, foi o acordo entre o Brasil e a Santa Sé, firmado em 2008, entre o Presidente Lula e o papa Bento XVI, no Vaticano e aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado em 2009. Sendo alterado após críticas, com a criação da

⁹ A esse respeito ver: ORO, Ari Pedro. A laicidade no Brasil e no Ocidente. Civitas, Porto Alegre. V. 11. N. 2. Pag. 221-237. Maio-Ago. 2011

Lei Geral das Religiões, construída pela bancada evangélica e que amplia o acordo para todas as religiões.

Desse modo, em meio à constituição de propostas e estabelecimento de leis que visam promover a laicidade do Brasil, sendo um país laico e oferecendo o ER nas escolas, o desafio desse componente é buscar proporcionar o exercício da convivência respeitosa entre as diferenças. Esse exercício que se dá no reconhecimento das distintas experiências que formam o ser humano e que deve servir para aproximar e promover alteridade. Como explicita Roberto Blancarte (2006):

Hoy, el aumento de la complejidad social podría inducir a considerar con mayor atención las distintas alteridades presentes dentro y fuera de la confesión católica. La autonomía de los individuos es un dato de hecho. La pluralidad de puntos de vista crece en forma desmedida. Las elecciones se hacen siempre más difíciles y condicionadas por los conocimientos diferenciados. La convergencia ética no es fácilmente adquirible, sujeta — como está— a conocimientos diversificados y extremadamente especializados. Esto hace que sea difícil para las religiones universales la búsqueda de puntos esenciales de convergencia. (BLANCARTE, 2006, p.11)

Dito isto, quanto mais pretensamente universal for a religião que se impõe historicamente como a única verdade, no caso específico, a religião católica, durante séculos, mais difícil é conduzir uma leitura não deturpada de outras religiões. Enquanto a lente que visualiza outros modos de crer e viver nomeia o outro somente a partir do seu próprio olhar, que é construído para dar sentido ao seu mundo, é muito mais difícil observar com respeito e compreensão fenômenos que não fazem parte do seu nível de realidade.

Enquanto seres plurais, o seres humanos constroem diversas representações da realidade, e mostra-se necessário encontrar pontos de comunicação entre essas diferentes visões de mundo. Ao refletir sobre novas perspectivas é possível ao invés de negar outras existências tentar aproximá-las como assinala Demetrio Velasco (2006):

En mi opinión, una forma adecuada de aproximación a la laicidad es intentar mostrar cómo sus diferentes acepciones y usos se corresponden con las diferentes etapas y momentos del proceso de secularización de las sociedades modernas. Con cierta frecuencia suele confundirse la secularización con la formulación que de ella han hecho algunos teóricos sociales, que la han identificado con la progresiva y necesaria desaparición de la religión de la vida pública en las sociedades modernas, con el argumento de que las religiones públicas ponen necesariamente en peligro la posibilidad de construir esas sociedades. Hoy estamos en condiciones de

poder distinguir adecuadamente que, en lo que llamamos procesos de secularización, conviven diferentes niveles y ritmos de la realidad social. (VELASCO, 2006, p.15)

É a experiência humana organizada a partir das diferenças entre as formas de pensar e viver de maneira ética e respeitosa, tendo como fundamento a laicidade, que garante essa convivência e a compreensão dessas diferenças.

Mas o que é laicidade? A sua compreensão passa pela percepção do contexto e de sua trajetória dentro de sociedades específicas. Para tanto, as concepções de laicidade são produzidas em diferentes momentos de acordo com situações específicas.

De acordo com Velasco (2006), “el término laico se utiliza, en primer lugar, para denominar a quien no es clérigo” (ibidem), esse é o primeiro conceito que é utilizado para designar laicidade, trata-se da separação entre o que é religioso do que é secular. Essa compreensão que surge na França aparece durante a terceira república quando na oportunidade os critérios estabelecidos para ser professor de escola pública é que não seja religioso. Tendo em vista que era comum o fato de sacerdotes assumirem o ensino público, nesse período, os religiosos que atuavam na docência foram retirados do cargo.

Os processos de secularização da sociedade criam novas formas de organização, em que o religioso é excluído da vida pública, chegando-se até a acreditar no desaparecimento total da religião. Mas ao contrário do laicismo que rejeita a presença religiosa, a laicidade é uma condição que pressupõe as possibilidades de convivência entre as diferentes compreensões de realidade.

Desta feita, “la laicidad como régimen social de convivencia, cuyas instituciones políticas están legitimadas principalmente por la soberanía popular y ya no por elementos religiosos” (BLANCARTE, 2006, p. 34) é uma construção que abrange o ser humano em suas experiências de pertencimento e participação popular, que buscam garantir e promover sua autonomia através da legitimidade de processos democráticos.

No caso do Brasil vemos como é produzido o discurso sobre laicidade com a contribuição de Camurça (2017, p. 859) que analisa “os diversos discursos e ações sobre o lugar do religioso no espaço público”. No entendimento de que esse espaço é construído a partir de experiências sociais que durante séculos foram afirmadas e reforçadas reproduzindo padrões de comportamento que legitimaram o lugar do

religioso no espaço público desde que esse religioso fizesse referência a religião considerada válida. Como o catolicismo foi a religião que se institucionalizou no Brasil, sendo reconhecida como religião oficial do Império, a presença de símbolos e a realização de rituais religiosos ainda permanecem na rotina de espaços públicos já naturalizados por ter sido difundida e imposta a todos, o que produziu essa garantia de “legitimidade”.

O autor pontua que para além de normatizações o que conta como laicidade é a construção do significado coletivo menos abstrato e mais real na prática dos grupos sociais interessados. Assim para Camurça a laicidade concentra significados legais mas também é construída de acordo com as vivências que a experiência concreta produz, o que pode gerar uma deturpação do uso da laicidade quando grupos distintos por interesses particulares evocam o termo para tentar validar posicionamentos contrários ao exercício efetivo da laicidade. Camurça (2017) afirma:

Ao invés do que a laicidade *deve ser* segundo paradigmas jurídicos, constitucionais e programáticos, deve-se contemplar como os atores sociais contextualizados se apropriam destas normas consagradas como “regime laico” em função dos seus interesses e projetos. (CAMURÇA, 2017, p. 859)

Segundo o autor, a laicidade no Brasil tem sido configurada pelo menos em quatro cenários, estes que se organizam tanto entre si, quanto internamente e que são constituídos por aproximações e disputas. São cenários que ora divergem da compreensão que é propiciada pelo Estado Laico, quando são perpretados por grupos religiosos, e ora representam a tentativa de construir efetivamente a aplicação consolidada do seu conceito. Assim é através destes cenários que o significado da laicidade é construído a partir de experiências de determinados grupos sociais que elaboram sua concepção de acordo com o seu repertório político-ideológico e que partindo de interesses particulares podem contribuir para deturpar o significado originário da laicidade. Assim, Camurça considera tais cenários, a saber:

a) ações religiosas no campo da moral inibindo iniciativas de defesa de direitos de minorias e direitos humanos; b) entronizações de símbolos religiosos em ambientes laicos e públicos, onde ambas implicam em movimentos de expansão da religião no espaço público; e as duas seguintes; c) ações para retirada de símbolos religiosos na esfera pública; d) ações jurídico-legais contra a intolerância e vilipêndio religioso, que redundam em movimentos de contenção desta expansão religiosa através de legislação e marcos legais. (idem, p. 861-862).

Atravessando esse mosaico, como postula o autor, a laicidade pode ser considerada como uma referência dentro de um quadro de interesses e valores específicos que servem a determinados grupos, e que estão constantemente em acomodação e debate. Assim ao apresentar os quatro cenários acima, Camurça informa que nos itens a e b, as ações correspondem a interesses de grupos religiosos que pretendem adequar o discurso laico a questões religiosas próprias de grupos específicos, o que não é concebível como exercício de um Estado Laico.

Assim, grupos católicos e evangélicos aproximam-se quando querem vetar projetos¹⁰ e inibir a execução de políticas públicas construídas sem a interferência destes, ao mesmo tempo em que se valem das leis para criar mecanismos de manutenção ou retirada de propostas de cunho religioso, como aqui se explicita “tanto os que defendem a manutenção dos símbolos religiosos em espaço estatal quanto os que sustentam sua retirada, ambos estão invocando o princípio da laicidade” (GIUMBELLI 2012 apud CAMURÇA, 2017, p. 883). Embora, aqueles que se utilizam da sua própria religião para evocar a laicidade do Estado estão contrariando o princípio laico que legitima a laicidade do Estado, laicidade esta que não pode ser influenciada, nem demonstrar parcialidade a certos grupos em detrimentos de outros pela invocação de suas crenças particulares.

Dito isto, pontuamos que o princípio da laicidade contém três premissas que são: “a neutralidade do Estado, a liberdade religiosa e o respeito ao pluralismo” (DOMINGOS, 2009, p. 51), de modo que o Estado não deve fazer discriminação entre as pessoas pela sua religião ou ausência desta, como também garante a presença do Ensino Religioso não proselitista com vistas a fomentar o diálogo entre as diferenças, entre as diversas crenças e não crenças, e estimular a interação entre todos os seres humanos independente de suas concepções, sejam elas religiosas ou não religiosas.

Conseqüentemente, o componente curricular ER pode desenvolver uma proposta pedagógica em consonância com os princípios da laicidade, assim, atuando como uma área de conhecimento que busca garantir a formação de seres

¹⁰ Ou quando querem criar projetos, a exemplo do projeto de lei n. 7657/2017, criado pelo Vereador Presbítero Andrey Gouveia, e votado em sessão plenária na Câmara Municipal de Caruaru-PE, que tratasse de um texto completamente equivocado, no qual discorre sobre a proibição de trabalhar assuntos relacionados à gênero, sexualidade e educação sexual, texto sem embasamento teórico e crítico sobre os fundamentos da educação em gênero e sexualidade, formulado de acordo com a visão deturpada e limitada do que o presbítero pensa sobre o assunto e não a partir das teorias, pesquisas, e autores que tratam com seriedade de um tema tão necessário que busca garantir o respeito às diferenças no espaço escolar.

humanos que têm o desafio de conviverem de maneira respeitosa e harmoniosamente com o cosmos e com os outros seres.

Desta feita, sendo a laicidade um fenômeno construído em relação a situações concretas, estas que são construídas em diferentes processos de secularização, o trabalho do ER é evidenciar que as construções simbólicas estão presentes nas experiências concretas dos seres humanos e, ao invés de anulá-las, ou negá-las, é possível entendê-las e ampliar o nosso horizonte de sentido, de interdependência e de modos éticos e respeitosos de convivência.

3 CURRÍCULO E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO EM DIÁLOGOS.

Neste capítulo encontra-se apontamentos sobre o desenvolvimento das perspectivas de currículo construídas em contextos históricos e sociais em mudança e portanto, tratam-se de compreensões que se constituíram para atender modelos de sociedade distintos. Também situamos nosso posicionamento quanto ao modelo de currículo com o qual nos aproximamos e através do qual fizemos a leitura de possibilidades de inserção de sujeitos e saberes outros no currículo do Ensino Religioso. Além disso, trouxemos as contribuições das Ciências da Religião como caminho que oferece suporte ao entendimento do Ensino Religioso como área de conhecimento. Assim, o Ensino Religioso fundamentado a partir dessa ciência de referência constitui-se efetivamente enquanto campo de conhecimento e tem seu reconhecimento assegurado diante das demais áreas.

3.1 Bases Compreensivas para a construção de uma perspectiva dialógica de Currículo do Ensino Religioso

O currículo certamente possibilita “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES e MACEDO, 2011, p.19), mas estes aspectos gerais apontam para critérios de escolhas que envolvem disputas pelo saber considerado válido e pela legitimidade da cultura que é elegida como universal.

A princípio, de acordo com Zabala (2002), a estrutura do conhecimento escolar foi organizada de maneira a garantir a unidade do conhecimento, assim a educação tinha como finalidade formar integralmente as pessoas. Mas ao separar o conhecimento científico e tecnológico do conhecimento humanístico, além das divisões geradas por essa ruptura e subdivisões dentro de cada grupo, essa fragmentação corroborou para que a organização do currículo escolar seguisse uma lógica disciplinar que seleciona e destaca mais certas disciplinas em detrimento de outras.

Isso implica dizer que a noção de currículo é uma ideia que muda com o tempo e está inserida em contextos históricos e sociais com características específicas que condicionam sua elaboração e aplicabilidade. Tendo o sentido

exposto acima de organização da experiência educacional, a palavra currículo é mencionada a primeira vez em 1633 em documentos da Universidade de Glasgow.

Somente a partir de 1900 com a mudança para a sociedade industrial nos EUA e com o Movimento da Escola Nova no Brasil, é que começam a ser desenvolvidas as teorias curriculares que vão buscar responder às questões levantadas sobre a utilidade das experiências escolares diante das novas configurações que organizam a sociedade. Assim, surgem nos EUA dois movimentos que pretendem elaborar perspectivas de currículos distintas que atendam ao modelo de sociedade que se instaura, são eles: o eficientismo social e o progressivismo.

O eficientismo tem como seu expoente Bobbit que objetiva preparar crianças e jovens para atender às demandas da sociedade industrial, de modo que, centra-se em definir objetivos e tarefas que garantam o desenvolvimento de mão de obra qualificada, assim condicionando à escola o papel de colaborar com a manutenção e controle dos papéis sociais estabelecidos para cada grupo social. Desse modo, a ênfase das abordagens tradicionais é dada ao caráter prescritivo do currículo, trata da sua produção e implementação como uma técnica supostamente neutra que buscava repetir padrões de comportamento que serviam à lógica do sistema industrial. Haja vista que foi em um contexto de mudanças condicionadas pela revolução industrial americana que as teorias de currículo começaram a ser pensadas. A mudança social e econômica da sociedade implicava modificação em diferentes setores e no campo da educação viu-se uma maneira de utilizar a escola e o currículo como instrumentos de controle social.

Contrário a essa concepção, o progressivismo tendo sua referência em John Dewey, questiona a ideia eficientista de preparação para a vida adulta, voltando-se para o entendimento de que a experiência curricular deve centrar-se na experiência da criança e produzir atividades que partem do interesse do educando, tratando a aprendizagem como processo contínuo de desenvolvimento e possibilidade de oferecer estímulos que auxiliem a criança a agir democrática e cooperativamente.

Pois essa teoria afirma que as desigualdades sociais são construções intencionais para a manutenção da hierarquia que perpetua o controle e o poder econômico, social e cultural. Desse modo, as experiências educacionais conectadas ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, frente aos problemas que se colocam

para as crianças em seu nível de desenvolvimento, podem contribuir para tornar as experiências significativas e de transformação social.

Mas o progressivismo não foi um movimento com uma linha de pensamento única, assim havendo distinções quanto à concepção de currículo, sua organização e produção. Além disso, reunindo propostas tanto do eficientismo quanto do progressivismo, Ralph Tyler organizou um modelo de currículo que repercute até hoje. Sua proposta enfatiza “definição dos objetivos de ensino, seleção e criação de aprendizagem apropriados, organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino e avaliação do currículo” (LOPES;MACEDO, 2011, p. 25). É a partir dessa proposta que surge a avaliação como estratégia de nivelamento da eficiência como resposta à produção e implementação do currículo.

Diante disso, a elaboração e efetivação do currículo prescrito, subjaz um currículo oculto que condensa atividades e valores considerados normativos. Contrários à perpetuação do currículo e da escola como instrumentos de reprodução de comportamentos e atitudes que correspondem à manutenção da sociedade de classes, autores como Freire, propõem uma educação que se contrapõe à ideologia dominante, trazendo conceitos de interação e diálogo com o mundo e com os outros como alternativa a um currículo imposto e determinista, propondo a possibilidade dos sujeitos e suas histórias de vida fazerem parte das decisões curriculares.

Portanto, ao falar de currículo pode-se inicialmente estabelecer a relação entre o currículo formal, o currículo oculto e o vivido, sendo esta relação construída de maneira diversa e contraditória. Como também o entendimento de que o currículo é uma prática discursiva que envolve produção de sentidos.

. Assim em diferentes períodos históricos e de acordo com o poder de incidência de determinados grupos, a função do ensino é redefinida, de modo que as finalidades educativas que têm como intenção a formação integral do educando voltam a ser pensadas como propostas necessárias que se façam presentes no cenário educacional.

Aliás, o critério de importância que seleciona as disciplinas também determina quais conteúdos devem ser ensinados, e isso está estritamente relacionado a que tipo de cidadão ou cidadã se deseja formar. Nesse sentido, há um jogo de interesses em que as necessidades acadêmicas e profissionais e o poder de pressão de certos grupos condicionam a construção do currículo e são sobrepostas às necessidades

formativas dos(das) estudantes. Apoiando-nos em Zabala (2002) compreendemos que:

Na escola, a partir de uma posição ideológica que entende o ensino como o desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano para intervir na sociedade e de um conhecimento atual dos processos de aprendizagem, surge a necessidade de uma atuação pedagógica que tenha um *enfoque globalizador*, em que os conteúdos de aprendizagem sempre são os meios para conhecer ou responder a questões que uma realidade experiencial dos alunos proporciona: realidade que é sempre global e complexa. [...] Podemos dizer que o enfoque globalizador é um termo especificamente escolar, que descreve uma determinada forma de conceber o ensino, na qual o conhecimento e a intervenção na realidade realizam-se sob uma *visão metadisciplinar* que pode comportar ou não a utilização de *métodos globalizados* (todos os métodos globalizados têm um enfoque globalizador) e que em seu desenvolvimento escolar sempre implica o uso, em algum momento, de *relações interdisciplinares*. (ZABALA, 2002, p. 28)

Dessa maneira, a escola reconhece que o conhecimento é construído em movimento e em diálogo com diferentes concepções de realidade, que articula o local e o global em dinâmicas de relações de integração e distanciamentos, confirmação e contestação. Trata-se, pois, de um conhecimento que integra o ser humano, permitindo o desenvolvimento de suas capacidades, explorando todas as suas possibilidades de compreensão e intervenção na realidade construída e compartilhada.

Igualmente, abre-se horizontes para uma prática mais esclarecedora quanto à articulação e o desenvolvimento de atividades e conteúdos que sejam ressignificados e elaborados na perspectiva de garantir o estabelecimento da relação do todo com as partes, o ser humano integrado e integrante do processo de construção e recondução do conhecimento.

Diante do exposto, observamos que os conteúdos disciplinares têm importância na medida em que servem de meio e são acessados pela necessidade que o estudante tem de aprendê-los com a finalidade de compreender e intervir na realidade. Assim, a aprendizagem dá-se a partir de situações da realidade, o que proporciona a articulação do conteúdo entre as disciplinas e o aprofundamento de questões, sendo esta aprendizagem um processo condicionado pela percepção de si mesmo, em relação com a compreensão que se faz da realidade que o cerca e pelo aprofundamento das questões que emergem para explicar e dar sentido a essa realidade e a possibilidade de ampliação para interpretá-la e reestruturá-la. A esse respeito Zabala (2002, p. 38) assinala que:

O enfoque globalizador é uma maneira de conceber o ensino, uma visão que faz com que, no momento de planejar o currículo na sala de aula, a organização dos conteúdos de cada uma das diferentes unidades de intervenção articule-se a partir de situações, problemas ou questões de caráter global.

Desse modo, percebemos a necessidade de construir um currículo que direcione seu foco para a realidade, e é a partir de situações que exigem ação e intervenção que seria possível o desenvolvimento de um conhecimento real. Assim Zabala (2002) assevera a importância de se construir um currículo que busque garantir o desenvolvimento das dimensões do ser humano (social, interpessoal, pessoal e profissional).

Sendo as diferentes dimensões construídas a partir da percepção de si mesmo e através da interação do ser humano com os outros e com o cosmos, elas articulam-se e seu desenvolvimento pode contribuir para a ampliação e compreensão de diferentes níveis de conhecimento. De modo que, tendo em vista sua formação integral como cidadão e cidadã, o(a) estudante torna-se cada vez mais capaz de contribuir para transformação da sociedade. O autor ainda sinaliza que:

O currículo escolar precisa oferecer os meios para possibilitar a análise crítica e construtiva de nossa sociedade que facilite o conhecimento real da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo diante das desigualdades e possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social. (ZABALA, 2002, p. 53)

Nos orientamos a partir dessa proposta curricular de Zabala (2002) tendo em vista que sua perspectiva amplia nosso olhar e nos impulsiona de maneira significativa para a tomada de decisões mais democráticas, pois assim como o autor, acreditamos ser imprescindível a formação integral do ser humano, de modo que esta formação possibilite a construção de estratégias de solidariedade e cooperação para o enfrentamento de situações reais de desigualdades e busca de soluções de superação das exclusões.

Nesse sentido, uma escola que se pretende formadora integral de meninos e meninas em todas as suas dimensões tem seu foco na realidade concreta que é complexa, complexidade entendida não como completude (MORIN, 2007), mas compreende que seu conhecimento parte de uma visão integradora e sendo assim

trata-se de um sistema-mundo, aberto e dinâmico, construído por interações e permeado de incertezas.

O conhecimento escolar que oferece abertura a essa proposta de ensino constrói seu objeto de estudo centrado na realidade que se apresenta em diversos níveis e variadas articulações. De modo que o conhecimento dessa realidade também é construído de maneira integrada e integradora, pois são diferentes aspectos que compõem e articulam-se para dar respostas aos problemas que nela se impõem, assim segundo Zabala (2002, p. 58):

Quando a opção educativa é a do conhecimento para a ação crítica, o ensino deve orientar-se para propor um saber escolar complexo. É preciso construir um currículo que reflita o nível de incerteza presente na vida, no qual é impossível sempre obter uma única resposta válida e verdadeira para os múltiplos problemas que surgem em uma realidade na qual se inter-relacionam múltiplas e diferentes variáveis e dimensões. Ou seja, uma formação que facilite uma visão mais complexa e crítica do mundo, superadora das limitações próprias de um conhecimento parcelado e fragmentado que, sabemos, é inútil para enfrentar a complexidade dos problemas reais do ser humano. Um conhecimento que seja global, integrador, contextualizado, sistêmico, capaz de enfrentar as questões e os problemas abertos e difusos que a realidade coloca.

Neste sentido, a multidimensionalidade é o que constitui os seres humanos e a realidade com tudo o que temos de incompleto e inconcluso. E a busca pelo conhecimento dá-se na compreensão de que não há um modo único de conceber a realidade, nem é possível conhecê-la completamente, o que se coloca como possibilidade é a ideia de ser capaz de dialogar com realidades distintas. Pois a realidade não é estática e sim variável e o pensamento complexo nos auxilia a conceber essa realidade que surge diversa. Isto se mostra presente, tanto quanto a diversidade de seres humanos que compartilham experiências, sentimentos, crenças, compreensões plurais que coexistem e que podem ser expressadas e reestruturadas.

Neste horizonte, compreendemos a possibilidade de trabalhar sob a perspectiva da complexidade do ser humano e do mundo, portanto, considerando a multiplicidade de conhecimentos que se constrói tendo em vista a pluralidade de experiências reais que integram a construção desses conhecimentos.

Uma perspectiva que considera a importância da integração do conhecimento, de modo que este é elaborado a partir do entendimento prévio, ou da experiência concreta e consolida-se de acordo com a reelaboração que se faz do

conhecimento, assim utilizando estratégias e procedimentos que favoreçam contextualizar e possibilitar diferentes referências para conceber o mesmo objeto.

Desta feita, Morin (2007) não só oferece a possibilidade de refletir sobre a reintegração entre sujeito e objeto do conhecimento como também proporciona que o conhecimento que é construído integralmente tenha sentido e significado para o sujeito na sua relação com o mundo e com os outros e na potencialidade de transformação da realidade. Assim o autor assinala:

É preciso substituir um pensamento que separa por um que une, e essa ligação exige a substituição da causalidade unilinear e unidimensional por uma causalidade em círculo e multirreferencial, assim como a troca da rigidez da lógica clássica por uma dialógica capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas; que o conhecimento da integração das partes num todo seja completado pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes. (MORIN, 2007, p. 20)

Nesse sentido, percebemos que a fragmentação do conhecimento delimita a possibilidade de criar condições para que as diferentes compreensões estabeleçam relações que são capazes de ampliar e melhorar esse conhecimento. Enquanto a integração oferece a coexistência entre diferentes saberes, o que poderá promover a reconstrução do conhecimento e seu maior enriquecimento.

De modo que, por ser objeto de estudo a realidade mais próxima dos educandos, a aprendizagem fará cada vez mais sentido na medida em que trabalha com as situações concretas. Assim, parte-se da realidade inicial estabelecendo relações que contribuem para compreensão e ampliação do conhecimento. A partir disso, o conhecimento inicial que se tinha é complementado, possibilitando a aquisição de uma maior interpretação da realidade, por dispor de um conhecimento mais integrado.

De modo que, o currículo abre possibilidades de dialogar com conhecimentos Outros a partir da valorização de experiências de sujeitos sociais diversos. Assim, na medida em que o currículo valoriza as vivências reais de seus estudantes, e de seus coletivos de origem (Arroyo, 2013), é possível criar processos que contribuam de maneira mais significativa para uma aprendizagem que tenha sentido dentro do seu contexto de produção, sendo assim,

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. (...) Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de

coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos. (ARROYO, 2013, p. 117)

Estimular a abertura para a diversidade de formas de pensar é reconhecer a complexidade do conhecimento que é produzido por diferentes e plurais sujeitos sociais. Como também reconhecer o lugar desses sujeitos como produtores de conhecimentos é uma ruptura com uma tradição curricular que privilegia saberes e culturas legitimadas historicamente.

Romper com uma cultura que privilegia determinado saber e que considera válida apenas uma forma de pensar o mundo, a si mesmo e aos outros é confrontar uma estrutura há tempos fechada em si mesma, o que gera disputas entre perspectivas de currículos fixas e dogmáticas com outras dinâmicas e flexíveis. Além disso, a partir da flexibilização do currículo é possível utilizar a realidade dos educandos como os conhecimentos cotidianos relacionando-os a outros conteúdos, introduzindo novas perspectivas e reelaborando o conhecimento.

Isso possibilita o lugar desses estudantes e seus coletivos de origem na história, afirma sua existência como produtora de saberes e compreensões de mundo que antes eram ocultadas. São afirmadas diferentes leituras de mundo como formas de conhecimento reconhecidas, conhecimentos produzidos por sujeitos que ocupam seu lugar de autores do seu viver, da sua trajetória, na realidade de suas experiências sociais.

Então, a entrada de estudantes e coletivos populares na escola com suas vivências reconhecidas como produtoras de conhecimento amplia os direitos desses sujeitos, pois não só garante o direito ao conhecimento historicamente acumulado (selecionado) como também proporciona o direito ao reconhecimento desses (novos) conhecimentos da experiência social de sujeitos coletivos. A esse respeito Arroyo (2013, p. 151) afirma que:

Reconhecer o direito ao conhecimento acumulado foi um grande avanço. Não avançamos tanto em reconhecer todos os coletivos como autores, como sujeitos de conhecimentos legítimos. Há coletivos mantidos no anonimato em nossa perversa história intelectual e cultural. Anonimato que os currículos perpetuam, mas que entra em crise à medida que mestres-educadores e educandos e seus coletivos de origem se mostram visíveis e interrogantes. Sujeitos de experiências, de conhecimentos, de culturas e valores.

São esses sujeitos concretos e cheios de vivências que trazem suas experiências reais. É com essas experiências que é possível elaborar uma proposta curricular que desafia a norma, e elege outros saberes ampliando as múltiplas formas de conhecimento. Assim, a realidade dos estudantes e seus coletivos torna-se experiência que comporta significativas aprendizagens.

Os processos de ensino-aprendizagem abertos às diferentes explicações (visões) de mundo são capazes de construir conhecimentos que reconhecem a diversidade e afirmam a pluralidade de sujeitos, estes que interagem e interpretam o mundo e a si mesmos, ao afirmarem sua identidade e ao abrirem-se espaços para o seu lugar no currículo.

Garantir o respeito e a presença dos sujeitos ativos no currículo pressupõe outras pedagogias (Arroyo, 2013). O reconhecimento das experiências sociais como legítimas proporciona a superação de um único saber considerado válido, pela ampliação do repertório de conhecimentos que são produzidos, incorporados por outras memórias, outras concepções de vida.

A incorporação desses sujeitos e suas experiências sociais nos currículos está envolta em um território de disputas. No qual os coletivos disputam sua presença histórica, pelo conhecimento positivo de si mesmos. Também, é preciso superar a visão de um conhecimento único pela validação de outros saberes, da experiência social. Privilegia-se o sujeito e o diálogo com o conhecimento. Arroyo (2013) sinaliza para essa questão ao pontuar:

Nessas pedagogias que incorporam os sujeitos não secundarizamos o conhecimento, ao contrário, ele se enriquece na procura de outras explicações e outros significados. Por que ter medo de incorporar os sujeitos, suas experiências e interpretações múltiplas nos processos de ensino-aprendizagem? Somente se nos fechamos em uma verdade única, absoluta, com medo a abrir-nos a buscar a riqueza de interpretações que carregam as experiências humanas, sociais, culturais tão diversas e tão extremas de educadores e educandos. Essas experiências sociais revelam o viver humano, as indagações humanas que sempre foram o tema desafiante de conhecimento humano. (ARROYO, 2013, p. 154)

Desse modo, abrangem-se os processos de ensinar e aprender, pois, tal qual a complexidade do ser humano, que é tecido enquanto ser biológico e cultural, não podendo ser entendido de maneira dissociada, mas, imbricado em suas interconexões, assim é a complexidade do mundo no qual o ser humano encontra-se inserido, por ser um mundo multirreferencial.

Temos o desafio de compreender as múltiplas interpretações que são produzidas pelas experiências humanas, experiências que enriquecem o ensinar-aprender. Entendendo o conhecimento não como acúmulo de informações, mas uma construção aberta à diferentes interpretações, ao questionamento, à possibilidade de respostas parciais.

Estamos falando de um currículo que abre-se à diversidade de sujeitos, de saberes, de culturas e tudo que essa pluralidade manifesta em experiências, questionamentos, contradições e ações. Se a escola quer ir além do sentido propedêutico do ensinar-aprender, e está disposta ao desafio de uma formação plena do ser humano, ela precisa garantir o lugar desses sujeitos sociais.

O lugar de fala, de presenças positivas, de diálogo entre sujeitos que elaboram diferentes interpretações do real, lugar que exige repensar o currículo para afirmar identidades outrora silenciadas, negadas, ocultadas. Tornar a escola, nas palavras de Arroyo (2013), um laboratório. Assim, explicita o autor:

A escola poderia ser um laboratório de ação-aprendizagem e vez de um parlatório de lições distantes. Um laboratório de práticas, de intervenções sobre o real. Para que a relação pedagógica desde a infância seja um laboratório de ação-aprendizagem será necessário reconhecer as aprendizagens acumuladas na pluralidade de ações, intervenções para mudar sua precária e injusta realidade. Sua cultura ativa é apreendida no seu viver mais fora do que dentro da escola. (ARROYO, 2013, p. 258)

O reconhecimento social dos sujeitos enquanto produtores de conhecimentos que se dão na experiência e que são elaborados no fazer concreto do cotidiano. Aqui percebemos e apontamos para a relação concreta que pode ser delineada a partir dos saberes¹¹ dos(as) ceramistas do Alto do Moura, aprendizagens construídas e ressignificadas em suas experiências cotidianas, nesse sentido, a participação dos(as) artesãos(ãs) como produtores de conhecimentos na construção do currículo do ER na escola Mestre Vitalino pode incorporar as experiências humanas desses coletivos reconhecendo suas histórias e memórias como

¹¹ Em sua Tese intitulada: Processos aprendentes e ensinantes dos(das) artesãos(ãs) do Alto do Moura: Tessitura de vida e formação; E. F. Silva identifica, analisa e defende a construção de uma epistemologia dos saberes populares, a partir da trajetória de vida e de conhecimentos elaborados pelos(as) artesãos(ãs) do Alto do Moura. E. F. Silva assinala que as epistemologias populares “são saberes com características múltiplas porque compreendem e comportam saberes de matriz científica, religiosa, sócio-cultural, do senso comum, das intuições e das novas tecnologias” (2011, p. 244-245).

conhecimentos legítimos, de modo que a prática desse ensino possa ser reconfigurada e aprofundada pelo repertório histórico-cultural de sujeitos outros.

É uma abertura ao conhecimento produzido nas relações sociais que são reconfiguradas e incorporadas como vivências legítimas de produção de sentidos, na superação de hierarquias. Assim é possível identificar a diversidade de experiências sociais mais próximas dos alunos e a afirmação desses sujeitos e seus coletivos de origem como sujeitos do conhecimento.

O reconhecimento desses atores sociais como produtores de conhecimentos pode afirmar a escola como esse espaço social, que busca garantir o lugar de pertencimento e reconhecimento de outros sujeitos e seus outros saberes, o que envolve o reconhecimento de disputas entre práticas segregadoras e outras de emancipação humana.

Então, assumir a opção por romper com práticas excludentes é um confronto ao pensamento moderno ocidental, sendo este considerado por Boaventura de Sousa Santos como pensamento abissal, por ser uma maneira de pensar e agir que distingue e separa a realidade, a qual é delimitada de forma radical entre o que é considerado socialmente relevante e o que é negado histórico e culturalmente.

Assim, o pensamento abissal cria divisões que reproduzem injustiças sociais e culturais, na medida em que é mantido desde a constituição de sistemas de distinção visíveis e invisíveis, construindo a percepção de linhas imaginárias entre mundos que não podem coexistir. Com efeito, essa oposição classifica o conhecimento científico como verdade, portanto, tendo seu lugar deste lado da linha, e os conhecimentos populares como irrelevantes, por isso inexistentes sendo silenciados e mantidos do outro lado da linha.

Outro lado considerado como não lugar, por não estar ao alcance dos critérios científicos que determinam a validade das coisas, nem fazer parte dos conhecimentos que mesmo não sendo científicos ainda advogam seu pertencimento. Assim, de acordo com interesses e critérios específicos com a finalidade de constituir uma distinção universal entre o real e o que não deve ser considerado realidade, determina-se que,

Do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas. Assim, a linha visível que separa a ciência de seus "outros" modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado,

ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SOUSA SANTOS, 2007, p. 72)

Isso implica dizer que a realidade que é produzida deste lado da linha torna-se compreensão hegemônica e universal do real, graças ao apagamento de outras realidades que são invisibilizadas do outro lado. Para aqueles que defendem esse pensamento é irrelevante atribuir qualquer nível de compreensão a essas realidades tendo em vista que não são sequer consideradas experiências existentes.

Para que se estabeleça a copresença entre níveis de compreensão e realidades distintas, o autor assinala que é possível utilizar o pensamento pós abissal que trata de considerar a diversidade do mundo como algo amplo e sua compreensão é complexa tendo em vista que nossas referências são sempre parciais e condicionadas por procedimentos que podem reduzir ou ampliar nossa percepção.

O pensamento pós abissal então configura-se a partir do reconhecimento das diferentes formas de exclusão, e como alternativa para pensar e agir para além do pensamento abissal. Assim pretende a possibilidade do diálogo entre as diversas visões e versões de mundo e de ser humano, que coexistem em constante reinvenção.

Afirmando a pluralidade como condição do ser humano, que é uno e múltiplo e portanto, o conhecimento que é plural, abrange a totalidade de entendimentos e experiências com o real, sem esgotá-las, tendo em vista que o conhecimento é transitório e sempre parcial, nem causar subordinação entre as distintas formas de concebê-lo. Do mesmo modo, Boaventura assevera que,

O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (...) Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. (SOUSA SANTOS, p. 85-86)

Desta maneira, a ecologia dos saberes considera que pode haver uma interconexão entre os conhecimentos, pretendendo alcançar a possibilidade de relacioná-los para ampliar seu repertório de compreensão ao invés de selecionar uns e não outros. Pois, certamente, é a partir do entendimento de que há perspectivas plurais sobre uma mesma realidade que podem ser articuladas revelando aproximações e contradições, dada à sua complexidade, na dinâmica da vida, que se reelaboram saberes e seres humanos em permanente reinvenção.

Os conhecimentos outrora considerados inexistentes assumem centralidade no currículo, assim os coletivos populares têm sua história afirmada, o que produz reconhecimento de histórias e experiências a partir da abertura que é dada a essa pluralidade de sujeitos e conhecimentos. Assumir uma postura que busca dar conta de assegurar a relação dialógica entre diversos conhecimentos aponta para o desenvolvimento de uma abordagem inter e transdisciplinar. O diálogo entre culturas distintas gera a possibilidade de compartilhamento e reorganização do pensamento, o que enriquece sua estrutura.

3.2 Contribuições das Ciências da Religião como estruturante da área de Ensino Religioso

A abertura a vivências outras pode ser um avanço considerável na proporção em que o currículo narra outras histórias, e que considera igualmente a diversidade de experiências como possibilidade de produção de vivências menos segregadoras e mais humanizadoras.

Nesse sentido, observamos que o currículo seleciona visões de mundo, afirma quais são os sujeitos de direitos e quais são os saberes considerados válidos nesse território de disputas. Ao tratar sobre o currículo do Ensino Religioso, identificamos que, desde o princípio, tanto os sujeitos, quanto os saberes eram determinados por uma visão que privilegiava apenas um modo de pensar e um perfil de ser humano e uma compreensão monolítica do sagrado. Assim, o Ensino Religioso que surgiu como catequese, baseando-se num modelo referente à religião católica, difundiu-se como referência universal de uma crença particular, sendo seu ensino conduzido por clérigos e pessoas religiosas, como destaca Junqueira (2015):

Historicamente, o Ensino Religioso inicialmente era aula de religião na escola, ou uma proposta do modelo de catequese reconhecido no final do século XIX e início do século XX, no qual os professores poderiam ser clérigos ou religiosas com formação seminarística. (JUNQUEIRA, 2015a, p. 13)

O currículo do Ensino Religioso era, portanto, composto por conteúdos confessionais, selecionados de acordo com a única religião considerada válida, a católica. Essa concepção contribuiu não só para a construção de um imaginário negativo sobre outras religiões e outros sujeitos, como também para as diversas formas de silenciamento e violência a que foram submetidos aqueles(as) que manifestavam interpretações do real diferentes do que era imposto. Esse ensino proselitista com suas marcas de intolerância e preconceito foi o que perdurou durante muito tempo, firmado por alianças entre Igreja Católica e Estado. Contudo, com a secularização da sociedade e a criação de legislações que buscam a garantia do respeito à diversidade religiosa, foi-se abrindo espaço para abordagens mais pluralistas.

Como não havia normatização a respeito do trabalho pedagógico com o ER, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – PCNER – junto ao Fonaper foi um grande avanço no sentido de orientar de que maneira a releitura desse fenômeno poderia ser realizada, de acordo com uma nova e plural perspectiva. Assim, mesmo sem o reconhecimento do Ministério da Educação, as diretrizes nacionais que ofereceram uma orientação metodológica para esse trabalho ficaram a cargo do Fonaper, que organizou desde a sua construção: seminários, formações e materiais para subsidiar o trabalho docente.

Em seu eixo encontram-se dispostos as seguintes orientações: “teologias, textos orais e escritos sagrados, ritos e ethos, que serão transversalizados pelas culturas e tradições religiosas expressas na diversidade cultural-religiosa brasileira” (FONAPER, 2009, p. 22-26). Assim, a disposição de elementos que constituem o fenômeno religioso está organizada de modo a garantir o conhecimento e o respeito às diversas tradições religiosas.

Desse modo, a questão do ER versa sobre uma proposta que visa “disponibilizar esclarecimentos sobre o direito à diferença, valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade, no constante propósito de promoção dos direitos humanos” (FONAPER, 2009, p. 8). Essa perspectiva mais aberta busca garantir o respeito entre as diversas representações de realidade. Reconhecendo

que o ser humano é plural e, desse modo, é preciso considerar suas vivências tecidas em complementaridade e em confronto com outras realidades.

A partir disso, os PCNER construíram objetivos que visam garantir o reconhecimento e respeito mútuos das diferentes compreensões de existência a partir das experiências sociais, assim suas diretrizes orientam a aproximação com a realidade concreta dos educandos como conhecimento inicial e que dadas às condições e procedimentos que facilitem a interação e o diálogo entre as experiências plurais. A saber:

- Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas recebidas no contexto do educando;
- Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para que ele possa dar sua resposta devidamente informado;
- Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; - Refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- Possibilitar esclarecimento sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável. (FONAPER, 2009, p. 47)

É uma proposta que visa contribuir para que o conhecimento produzido na experiência social dos educandos seja fonte de produção de saberes sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo. Esse conhecimento contribui para o avanço do respeito à pluralidade de concepções e para que a diversidade cultural e religiosa seja reconhecida como vivência e presença afirmativa no currículo.

Ademais, é a partir da compreensão de que diferentes visões podem coexistir, e que o conhecimento acerca delas gera abertura para o exercício do diálogo e o reconhecimento de complementariedades e diferenças, assim fazemo-nos mais respeitosos, mais humanos. Trata-se, pois, de desenvolver processos que permitam levar à compreensão e interpretação de expressões religiosas diferentes e plurais, proporcionando aproximações e reconhecendo contradições.

É uma perspectiva que expõe e analisa a contribuição das diferentes manifestações religiosas como constituintes do fazer humano em sua trajetória e concepções de formas de viver e ressignificar a realidade. Como sinaliza Figueiredo (1995):

Como disciplina integrante do sistema educacional na sua globalidade, o Ensino Religioso é o processo de educação da dimensão religiosa do ser humano que, na busca de sua razão de existir, realiza a experiência do religioso, num movimento de relação profunda consigo mesmo, com o mundo cósmico, com o outro, seu semelhante e com o transcendente (FIGUEIREDO, 1995, p. 110)

Esse diálogo entre as diferentes tradições culturais e religiosas permite que ampliemos nossas percepções acerca da diversidade humana. Contribui para o entendimento de que a religião é um patrimônio cultural da humanidade e que a leitura desse fenômeno favorece a compreensão das múltiplas experiências sociais produzidas e expressas através das vivências religiosas ou não religiosas.

Assim, o Ensino Religioso, para dar conta de assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa e garantir a formação plena dos cidadãos, tem como aporte teórico as Ciências da Religião, sendo esta a área de referência que estabelece as bases para o trabalho em ER. As Ciências da Religião servem como área de referência para o ER tendo em vista ser um campo de conhecimento que trata do fenômeno religioso em sua pluralidade. Considerando que,

O objeto específico do Ensino Religioso é o fenômeno e(ou) fato religioso, como se expressam em seus símbolos, crenças, instituições, personagens-fundadores, textos sagrados, códigos morais, cosmovisões acerca do mundo, da vida, da morte, do futuro. (COSTELLA, 2011, p. 136)

Observa-se que a realidade é construída articulando diferentes dimensões dentre as quais, no tocante ao universo cultural está inserido o fato religioso. Este que dá significado a situações e experiências da vida, expressando atos de fé e crenças por meio de procedimentos e códigos culturais que pertencem ao universo simbólico de cada sistema de crenças.

Nesse sentido, o compartilhamento de saberes religiosos distintos contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica, que abrange as realidades religiosas e não religiosas na construção de identidades e experiências sociais e culturais diversas. Atribuindo a essas experiências formativas o sentimento de pertencimento, por meio de relações que permitam reestruturar o imaginário social de acordo com a complexidade do real.

Do mesmo modo, as Ciências da Religião têm contribuído com o aporte teórico interdisciplinar que fundamenta uma abordagem direcionada ao entendimento de que:

A compreensão da religião como objeto do ensino religioso, compreendida como o estudo das diferentes manifestações que interferem na formação da sociedade e que são estudadas pela Ciência da Religião no espaço acadêmico, subsidia a transposição didática para o cotidiano da sala de aula que favorecerá aos estudantes da educação básica a compreensão da cultura das diferentes comunidades que formam o país. Portanto, a Ciência da Religião é a área que constituirá os fundamentos para o ensino religioso orientar seu conteúdo e sua forma no processo da educação. (JUNQUEIRA, 2013, p. 609)

A partir desse entendimento percebemos que é sob a perspectiva das Ciências da Religião que é possível aprofundar o conhecimento do fenômeno religioso. Pois, nesse campo de conhecimento há uma abertura a todas as formas de expressões religiosas e não religiosas, admitindo a existência de religiosidades diversas, como também o aprofundamento da reflexão sobre essas vivências como fontes de experiências que circunscrevem esse fenômeno.

Sendo as religiões uma das formas de compreensão do mundo, o ER fundamentado pelas Ciências da Religião poderá promover uma aprendizagem que reconhece diferentes formas de conhecimento, estabelecendo referenciais que permitem o desenvolvimento do estudo crítico da religião. Segundo Baptista (2015):

Nesse sentido, as Ciências da Religião são o melhor espaço de formação docente do Ensino Religioso por trabalharem de forma interdisciplinar o complexo fenômeno religioso, a religiosidade, o fato e o ato, as formas e as diversas experiências e expressões de crença ou não crença. (BAPTISTA, 2015, p. 118)

Observamos que a compreensão do fenômeno religioso na cultura humana apresenta variáveis e diversificadas vivências e experiências sociais. Estas que são abordadas cientificamente no campo da ciência(s) da religião. As ciências da religião tem se afirmado como uma área acadêmica e vem se consolidando no Brasil¹², tendo funcionado o primeiro curso de graduação no país na década de 1970. É um campo de conhecimento que teve sua origem no final do século XVII e início do século XVIII, em países da Europa e da América do Norte.

Está presente na sua constituição a polissemia do termo, ora recomendado como ciência da religião, outrora ciências da religião, ou mesmos ciências das

¹² Nesses 35 anos de presença das Ciências da Religião no Brasil, houve grande expansão, crescendo muito, ultimamente, as pesquisas que tratam do Ensino Religioso. Essa área acadêmica, hoje, na pós-graduação stricto sensu, já conta com 12 Programas, abrangendo quatro regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste), em oito estados (SP, MG, GO, PE, PB, PA, ES e SE), com predominância em São Paulo (4) e Minas Gerais (2 programas). (BAPTISTA, 2015, p. 114)

religiões. No Brasil, a terminologia mais utilizada, não sem embates, é a das ciências da religião. Autores pontuam que, possivelmente, a escolha pelo nome no plural pode estar relacionado com “a tradição francesa de *Sciences Religieuses*” e aponta para uma abordagem interdisciplinar. Camurça (2001) defende que:

Por causa de toda essa polissemia nas interpretações dadas ao fenômeno religioso, fruto da diversidade epistemológica com que ele é encarado, penso que o enfoque a ser dado nos programas de pós-graduação em ciência(s) da religião, deva ser o da interdisciplinaridade. (CAMURÇA, 2001, p. 211)

Assim, é possível trabalhar a articulação entre as diferentes disciplinas que elaboram o conhecimento acerca desse fenômeno e interagem entre si apontando significados diversos que compõem e estruturam esse saber. São essas interações entre diferentes áreas do conhecimento que constituem as questões inerentes à religião. Aragão (2012) explicita que:

O campo de conhecimento das Ciências da Religião, como o concebemos e desenvolvemos, é interdisciplinar e recebe colaborações teóricas (e estudantes) das áreas de História e de Hermenêutica, das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Psicologia, bem como de Filosofia, Linguística e Teologia – exigindo, contudo, que os seus respectivos aportes metodológicos sejam redimensionados epistemologicamente com base na comparação empírica dos fatos e na busca hermenêutica de significados, através de uma lógica dialogal – pois as Ciências da Religião se articulam em torno da cultura epistemológica das controvérsias. (ARAGÃO, 2012, p. 284-285)

De modo que assim como viemos pontuando o conhecimento não é um dado completo e finito, de igual maneira o estudo científico da religião passa pela reflexão sobre a ideia da controvérsia como um valor necessário na construção desse conhecimento. Então, saber administrar controvérsias é compreender que não existem verdades absolutas, nem conhecimento completo e a construção do conhecimento se dá sempre permeada por *insuficiência, conflito, enfrentamento, continuidade interminável* (PONDÉ, 2001, p, 65).

Sabendo-se que o estudo da religião envolve os desdobramentos históricos e sociais como delineadores desse processo de construção do conhecimento, isso colabora para a projeção de diferentes cosmovisões que tematizam sobre a religião. A respeito desse estudo Teixeira (2001) verbaliza que:

Trata-se de um estudo do fenômeno religioso, considerado em toda a sua complexidade e que não descarta a singularidade e especificidade do "religioso" presente no fenômeno, uma condição imprescindível para o conhecimento e a apreciação verdadeiramente objetiva do mesmo. Para avizinhar-se ao mundo das religiões, é necessário superar o velho "preconceito racionalista"; para além de um simples fair play, exige-se uma "verdadeira aptidão religioso-experiencial", uma capacidade de sintonia com o coração da religião, uma atenção à sua especificidade mais autêntica. (TEIXEIRA, 2001, p. 317)

Portanto, busca-se aprofundar a reflexão sobre o objeto complexo que é o fenômeno religioso, percebendo as elaborações construídas e vivenciadas nesse mesmo fenômeno, suas manifestações religiosas como valores afirmativos. Tendo a compreensão de que as diferentes religiões presentes na sociedade apresentam particularidades em sua composição e, que nesse sentido, cada sistema de crenças tem sua organização específica, mas também contêm características comuns que as definem e condicionam a possibilidade de construir um canal de comunicação, em que é possível analisá-las e estudá-las dentro desses aspectos que podem ser compartilhados. Considerando esses aspectos, Teixeira (2011) situa o ensino religioso na perspectiva das ciências da religião:

Levando-se em conta a importância do fator religião na sociedade brasileira e de sua relevância para a compreensão da própria cultura, não há como excluir a possibilidade do acesso à sua apropriada reflexão na escola pública. E as ciências da religião constituem um canal importante para possibilitar este exercício reflexivo: de aperfeiçoamento da compreensão do religioso como "objeto de cultura", ou fenômeno de cultura. (TEIXEIRA, 2011, p. 853)

Observamos que o autor afirma que a abertura à pluralidade religiosa possibilita o conhecimento de outras culturas e a possibilidade de ampliação da visão de mundo. Além disso, o autor sinaliza que as ciências da religião contribuem significativamente para o "ensino do religioso" especialmente no que diz respeito a:

- o aperfeiçoamento do olhar e da escuta do mundo da alteridade;
- uma abordagem honesta e digna do fenômeno religioso;
- o reconhecimento da alteridade e o respeito à sua dignidade;
- à percepção da riqueza e do valor de um mundo plural e diversificado;
- a recuperação da força espiritual das religiões. (idem, p. 854-856)

Como podemos identificar trata-se de um exercício contínuo de alteridade e capacidade para o diálogo, no qual reconhecemos nossa interdependência e expressamos o respeito pelas tradições religiosas de cada ser humano. Assim, o

conhecimento é produzido na relação de respeito pelas múltiplas expressões que dão sentido à existência e ao entendimento mútuo dos elementos que constituem o fenômeno religioso em sua diversidade. Sendo assim necessária a releitura do fenômeno religioso em suas diferentes manifestações e mediações. Desse modo, de acordo Frank Usarsk (2001) temos a contribuição da(s) a(s) ciência(s) da religião que nos indicam cinco dimensões que devem ser consideradas no que tange às pesquisas que dizem respeito às diversas religiosidades, a saber:

Pode-se pensar aqui, por exemplo, na proposta de Charles Glock que caracterizou um sistema religioso como um conjunto de cinco dimensões: a dimensão ritualística, a dimensão da fé, a dimensão da experiência religiosa, a dimensão do conhecimento e a dimensão da ética. (USARSK, 2001, p. 94)

São dimensões que apontam para as concepções de humano em suas vivências de onde expressam os significados que estão relacionados aos conhecimentos construídos na experiência das crenças que abarcam diferentes saberes simbólicos e espirituais. Aborda a perspectiva de conceber simbolicamente a realidade, tendo como base o princípio do diálogo e o respeito à identidade do outro como imperativo ético nesse processo de construção e reconstrução de saberes, como bem elucida Freire (1996):

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (FREIRE, 1996, p. 136)

O diálogo é o fundamento da relação homem/mulher com os outros e com o mundo. Desta forma a relação dialógica é imprescindível para que homens e mulheres compreendam que todas as pessoas têm formas diversas de viver e em meio as diferentes crenças é preciso buscar formas de convivências mais respeitosas e saudáveis. A respeito da importância do diálogo nesse processo é necessário observar que:

O diálogo, essa dimensão relacional e dinâmica do pensamento freireano, é fundamento da ação pedagógica, é mediação entre sujeito e realidade, realiza-se como discurso e prática de compreensão e de intervenção na realidade. (SANTIAGO, BATISTA NETO, 2016, p.129)

Portanto, é essa relação dialógica estabelecida entre e para além das religiões o que constitui a possibilidade de novas perspectivas que valorizem a construção de experiências coletivas através de uma ética da alteridade e do respeito. Além do mais, esse diálogo estabelecido através de instrumentos que conduzam a organização da aprendizagem de modo que,

O processo de elaboração e de aquisição do saber religioso se desenvolva por meio do momento descritivo e comparativo dos fatos para chegar a interpretação do seu significado. O percurso didático parte das expressões religiosas para chegar às intenções da fé e da crença. O método comparativo permite confrontar os fatos religiosos para identificá-los e, portanto, diferenciá-los. É um método que assume uma postura dialógica para relevar identidades e diferenças das expressões religiosas. Segundo essa hipótese, o Ensino Religioso – isto é, a compreensão da religião – pode ser alcançada pela descrição comparativa dos fatos e a interpretação significativa dos valores. Em outras palavras: pelo estudo dos fatos religiosos, o estudante saberá o que é religião. (COSTELLA, 2011, p. 139)

Assim, a compreensão do fenômeno religioso, assentada nas Ciências da Religião, é estruturada de acordo com as conexões entre as diversidades de crenças compreendendo-as com maior entendimento quanto às especificidades e características que lhes atribuem significados. De modo que, quando há a compreensão de que a convivência humana não é uma experiência construída individualmente, mas em abertura dialógica e em reflexão sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o mundo, considerando as concepções e experiências diversas que condicionam modos de ser e de conviver também diversos, mas que tenham como pressuposto que é através das relações humanas que as vivências são elaboradas e podem ser feitas de modo mais solidário, numa formação humana partilhada na busca da superação de conflitos e possibilidades de complementariedades. Tendo em vista que estas vivências plurais e solidárias inspiram um currículo aberto, dialógico, que reconhece e valoriza a diversidade, além do mais compreende e dialoga com a produção e a aprendizagem dos saberes científicos e não científicos, com os conhecimentos outros que dão sentido à experiência humana.

4 O ENSINO RELIGIOSO E SUAS INTERFACES: A CAMINHO DA TRANSEPISTEMOLOGIA

Aqui abordaremos a trajetória da construção da identidade do Ensino Religioso que se constituiu inicialmente como catequese e posteriormente assumindo diferentes tendências que atendiam a distintos grupos de interesse. No que diz respeito a não regulamentação pelos órgãos legais identificamos a abertura de concessões, especialmente a grupos religiosos que ofertaram direcionamentos que culminaram em materiais e formação de professores segundo seus princípios religiosos.

Ainda, tratamos da inserção do Ensino Religioso no texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a importância desse reconhecimento para consolidar o Ensino Religioso enquanto área de conhecimento e portanto a construção desse saber evidencia a orientação a partir de perspectivas mais plurais. Com isso, inserimos o conceito de transdisciplinaridade como abordagem que amplia a compreensão acerca dos conhecimentos coexistentes em níveis de realidades diferentes e apresentamos a ecologia dos saberes como uma lente de interpretação para validar conhecimentos outros.

Apontamos com essa discussão para a propositura de uma transepistemologia que pode ser compreendida a partir do diálogo entre diferentes crenças religiosas e a possibilidade de inclusão do terceiro termo entendido como aquilo que une e atravessa as diferentes crenças e que no Ensino Religioso poderá ser evidenciado em sua materialidade a partir do trabalho com o barro traduzido simbolicamente como um elemento sagrado.

4.1 Identidade do Ensino Religioso: diferentes tendências

O Ensino Religioso é um componente curricular que traz em sua construção diversas situações que levantam polêmicas, apontam divergências e acarretam distintos posicionamentos quanto à sua estrutura e permanência na matriz curricular (Kluk; Nascimento; Junqueira, 2011; Junqueira; Wagner, 2011; Holanda, 2010). A partir das circunstâncias de inserção do ER no currículo, até a sua consolidação, busca-se estabelecer quais critérios garantem a importância deste ensino, e quais

suas finalidades, dadas às condições de seu surgimento no cenário educacional brasileiro.

Se formos lembrar a intenção deste ensino com a história da colonização, vamos reafirmar o que pontuamos desde a introdução desse texto, na qual afirmamos que nessa proposta a ideia era a de catequisar os povos originários no intento de domesticá-los para conseguir exercer poder sobre seus corpos e seu território. Foi uma estratégia pensada e articulada para estes fins, como pontua Junqueira (2015b),

A questão religiosa esteve presente no ambiente educacional do país desde a colonização europeia, pois, inicialmente, o projeto de invasão territorial e de dominação da população local confundia-se com uma proposta político-econômica. Coube à educação religiosa cumprir a função de homogeneizar a cultura brasileira. (JUNQUEIRA, 2015b, p. 5-6).

Homogeneidade esta que visava garantir a hegemonia cultural do homem europeu, branco, heterossexual e católico. A partir dessa estratégia política pôde-se controlar, não sem resistências, os povos que viviam nesse território, imprimindo no imaginário deles a ideia de obediência e subserviência como preceitos religiosos considerados verdadeiros, forçando-lhes a negar seu modo de vida que era baseado em muitos deles na cooperação, no trabalho solidário e na crença dos povos locais.

Essa imposição fixou e reforçou estereótipos que sequer consideram outras religiões, o que contribuiu para o desconhecimento e o preconceito aos adeptos de outras religiões e aos sistemas de crenças que diferem daquele imposto pela cultura dominante, assim acarretando diversas formas de violências simbólicas e físicas contra quem possuía uma visão diferente.

Essa relação entre Igreja e Estado desde a colônia, que a princípio buscava mudar os costumes dos povos indígenas e estabelecer um comportamento domesticado com o intuito de explorar sua força de trabalho, estendeu-se até o período imperial, quando afirma-se que a religião oficial do país é a católica, mantendo as negociações entre essas duas instâncias e proibindo qualquer manifestação pública de culto à outras religiões.

À proporção que o Brasil instituiu-se em uma República, o país altera sua organização política e acontece de maneira legal a separação entre Igreja e Estado. Transformação que ocorreu, porém não de modo efetivo, pois a Igreja Católica ainda continuava presente nas decisões políticas, garantindo assim concessões que

demonstravam o poder de articulação e negociação que essa instituição continuava exercendo.

Enquanto grupos de interesses diferentes entram em disputa, a questão do ER é atravessada por distintas tendências, nas quais vão sendo traçadas as finalidades educativas do mesmo, igualmente há mobilização pela retirada ou permanência desse componente tendo em vista os desdobramentos do país em um Estado Laico e que precisa garantir o respeito à pluralidade religiosa.

Assim vão constituindo-se os mecanismos legais que asseguram a consolidação do Ensino Religioso nas escolas e que validam sua permanência até os dias de hoje. Sobre esses dispositivos é importante pontuá-los como explicita Holanda (2010),

Do ponto de vista curricular, o Ensino Religioso está instituído nos dispositivos legais em âmbito nacional: Constituição Federal de 1988, artigo 210, parágrafo 1º, disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental; na Lei n. 9.475/97, disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental; Resolução CNE/CEB n. 02/98 e Parecer CNE/CEB n. 04/98, área de conhecimento (BRASIL, 1998). Por outro lado, encontra-se na esfera facultativa, com conotação de disciplina inexistente, incluída e excluída ao mesmo tempo. (HOLANDA, 2010, p. 294)

Pelo exposto acima observamos que a LDB havia anteriormente sido aprovada com a expressão *sem ônus para os cofres públicos*, passa a receber nova redação quando é instituída a Lei n. 9.475/97, que modifica o artigo considerando o Ensino Religioso parte integrante da formação do ser humano. Outro marco fundamental para a permanência do ER como componente curricular é ser considerado efetivamente como área de conhecimento garantindo em tese seu posicionamento, ao lado das outras disciplinas que compõem o currículo escolar.

No entanto, sua matrícula ainda considerada facultativa dá margem para que sua identidade seja afirmada e confrontada ao mesmo tempo. Além disso, Holanda (2010) sinaliza que apesar do que é disposto na legislação, na prática as escolas não garantem a inserção do ER no currículo do ensino fundamental, e não disponibilizam a sua oferta em todas as etapas que correspondem do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Sendo essa uma das situações que contribui para o descrédito e falta de consolidação dessa área de conhecimento.

Aqui há de se pontuar outras características que só dizem respeito a essa área de conhecimento, como por exemplo, o fato de que não foi definido pelos

órgãos competentes, diferentemente das outras áreas, em que uma equipe de especialistas definidos de acordo com o Ministério da Educação elabora as propostas norteadoras do trabalho pedagógico de cada disciplina a área de ensino religioso não teve esse acompanhamento e essa instrumentalização definida pelos órgãos legais, que garantisse uma referência a respeito desse componente.

Nesse sentido, a contribuição da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR) através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), reorientou as ações e posturas da ICAR desde a colonização a partir das estratégias de catequização até a configuração de textos e procedimentos desenvolvidos por essa conferência com a finalidade de colaborar com a compreensão e atuação de um Ensino Religioso condicionado ao respeito e ao reconhecimento da diversidade cultural e religiosa do país.

Então, no final do século XX, o setor de Educação da CNBB elabora alguns documentos com o intuito de auxiliar o desenvolvimento de uma perspectiva plural do ER, assim favorecendo a implementação e a discussão que aponta para a abertura ao diálogo entre as diferentes concepções religiosas.

Ainda que, nem todos os segmentos da Igreja Católica compartilhassem do mesmo entendimento sobre qual perspectiva adotar, tendo portanto, setores que ainda defendem o Ensino Religioso como catequese nas escolas, os grupos que consideravam a diversidade religiosa, como constituinte da formação do povo brasileiro, continuaram aprofundando os estudos do ER a partir de concepções que respeitem e valorizem a diversidade religiosa.

Com a preocupação sobre as orientações normativas a respeito do ER e a falta de dispositivos legais que formalizassem a sua prática, tem-se início em 1974 os Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENER), que tinham como objetivo analisar a identidade do ER, ainda vista como catequese.

Esses encontros foram importantes para fortalecer e manter o ER nos currículos das escolas públicas. Assim, quando estava em trâmite no Congresso Nacional a elaboração da Constituição de 1988, professores, religiosos e grupos interessados em garantir a permanência do Ensino Religioso elaboraram durante o ENER uma carta aberta aos educadores, apresentando a concepção que tinham de ER, garantindo a permanência do ER no currículo e visando elaborar um perfil que se diferenciava da catequese. Em 1994, no ENER, foram levantadas propostas que discutiam:

As mudanças socioculturais e o fenômeno religioso, as manifestações religiosas e o diálogo inter-religioso e a prática interdisciplinar, que veio anteceder a criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e de sua proposta sobre o modelo fenomenológico. (KLUK; NACIMENTO; JUNQUEIRA, 2011, p. 115)

Com o financiamento da ICAR, a CNBB construiu instrumentos metodológicos e teóricos que organizaram a prática do Ensino Religioso nas escolas, que promoveu cursos, estudos, elaboração de material e oferecimento de palestras, que subsidiaram o trabalho de professores(as) para esse componente curricular, apesar de posicionamentos distintos quanto à identidade do ER, uma vez que a concepção deste ensino foi reestruturada e ampliada para atender às exigências de uma sociedade plural.

Além dos Encontros realizados pela CNBB, que visavam fundamentar o ER, outros atores da sociedade civil interessados pelo tema, buscavam a construção de uma proposta que oferecesse uma base para o trabalho pedagógico em ER e que não estivesse ligada a uma denominação religiosa específica.

Durante esse processo, foi criado em 1995 o Fórum Nacional de Educação Permanente para o Ensino Religioso (Fonaper). Formado por uma equipe que compunha profissionais e religiosos de diferentes denominações, o Fonaper elaborou as diretrizes para o trabalho com a releitura do fenômeno religioso de maneira mais plural e inclusiva. O grupo então criou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) que se trata de um documento que oferece uma orientação para a compreensão do fenômeno religioso cuja finalidade é:

Subsidiar e auxiliar sistemas de ensino, professores e estudantes na caracterização geral do Ensino Religioso, através da organização dos conteúdos (Cultura e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos, Ethos): tratamento didático dos conteúdos e dos pressupostos para avaliação. É tomada como diretriz a abordagem do fenômeno religioso e das religiões pelo prisma da Antropologia da Religião (FONAPER, 2009, p. 28).

A construção do PCNER foi de grande importância para auxiliar na normatização desse componente que se consolidava como nova área de conhecimento. Mas outra questão ainda surgia como impeditivo para o andamento do trabalho pedagógico numa perspectiva dialógica do ER, mesmo que a elaboração

do PCNER sirva como instrumento para desenvolvimento da proposta pedagógica: quem irá oferecer a formação aos profissionais que trabalham com esse conteúdo?

Geralmente o que se tem conhecimento sobre as pesquisas na área é que falta formação de professores para o trabalho com ER, como também os(as) professores(as) que assumem esse componente, utilizam-no como complemento de carga horária (Holanda, 2010). Além disso, há uma expressiva rotatividade de professores(as), devido ao regime de trabalho de parte desses profissionais ser de contratualidade efêmera, o que não garante a permanência e a formação continuada dos mesmos ao longo prazo.

Outra questão dificultadora é como professores oriundos de licenciaturas diversas lidam, periodicamente, com a possibilidade de serem transferidos ou desligados do quadro funcional, compreendem e praticam o Ensino Religioso? Geralmente atuam de acordo com seus sistemas de crença, e de suas referências, desde que os estados e municípios não ofereçam formação nem tenham uma proposta pedagógica que sirva de orientação para o trabalho com esse componente curricular.

De modo que é imprescindível garantir a formação de professores para atuarem com conhecimentos e metodologias que tentem realizar uma experiência formativa como espaço de respeito à diversidade, sendo preciso uma política governamental voltada à consolidação de cursos, materiais e propostas que invistam nessa formação.

Logo, os(as) professores(as) que assumiam esse componente também não contavam com graduação específica para atuar nessa área, o que significava um impeditivo legal para a busca por formação inicial ou continuada, tendo em vista que as ofertas de cursos tinham caráter teológico e não eram reconhecidos pelo MEC. Esses impasses, de acordo com Fracaro & Junqueira (2010) ocorriam devido

Ao fato de ainda não existirem políticas nacionais para a formação de docentes nesta área do conhecimento e não estarem instituídas as Diretrizes Nacionais para a Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso, abrindo-se, desta feita, lacunas para tais procedimentos (FRACARO; JUNQUEIRA, 2010, p. 175).

Assim, a não institucionalização e regulamentação de cursos voltados para estudo científico dessa área, impedia que ela se desenvolvesse seguindo os mesmos critérios das outras áreas, tanto no que diz respeito ao perfil profissional

daqueles que decidem por assumir esse componente, quanto ao tocante aos princípios que estabelecem os cursos de formação.

É importante a implantação desse componente curricular articulando a legislação às propostas das secretarias de educação que orientem a formação de professores para a ampliação do conhecimento da cultura religiosa, para que de fato possa haver uma leitura que reescreva e valorize a pluralidade cultural e religiosa do país, sem proselitismos e aprofundando questões que conduzam à reflexão e ao conhecimento do fenômeno religioso em sua diversidade.

Dito isto, enquanto os sistemas de ensino não regulamentarem suas propostas acerca do ER, os professores complementam sua carga horaria com essa disciplina e são largados à própria sorte no que se refere ao estabelecimento de conteúdos, materiais e metodologias para o desenvolvimento da proposta pedagógica e acabam fazendo o que é possível dentro de suas limitações, dando aulas segundo seus próprios critérios e não embasados nas ciências da religião, tampouco em bases legais esclarecedoras e consolidadas.

Além disso, a omissão dos estados e municípios em assumir e regulamentar o ER com a promoção de cursos e investimentos na formação de professores e implementação desse componente como disposto no artigo 33 da LDB¹³, inciso 1, ocasionou formações pouco aprofundadas e muitas vezes ofertadas de acordo com o interesse pela manutenção do ensino como próprio de um sistema religioso específico, de natureza confessional.

Então o que acabou acontecendo foi a implementação de cursos emergenciais que não garantia o aprofundamento e a apropriação necessária das discussões e desenvolvimento de metodologias, como também o suporte teórico que fundamentasse o tema de maneira mais integral e oferecesse uma abordagem mais respeitosa e plural. Ainda sabe-se que não havia interesse de certas regiões em investir em uma formação de professores que contasse com uma carga horária na qual o tempo de formação fosse adequado ao desenvolvimento e aprimoramento do trabalho docente, sem aligeirar a formação. Conforme consta,

Em algumas regiões prevalece a ideia de que em apenas 120 h/a de formação pedagógica os professores adquirem competências e habilidades

¹³ § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

para a atividade docente. No entanto, em todo o país é evidente a consciência da necessidade de uma formação completa, sólida, eficaz e que permita tratamento metodológico, adequado, isento de reducionismos, proselitismos, e outras abordagens que circundam a disciplina. Há de se proporcionar uma preparação profunda que permita aos professores a aquisição de habilidades e competências para desempenharem sua função com ações pedagógicas que visem o respeito para com as concepções religiosas e filosóficas de cada tradição ou grupo religioso, em meio ao pluralismo e diversidade cultural cada vez mais intensificados no país e no mundo. (CNBB, 2007, p. 14-15)

Assim, há que se redefinir o tratamento dado ao ER junto aos órgãos competentes que deixaram a cargo dos próprios sistemas de ensino a organização e definição de conteúdos, enquanto regulamentam todas as demais áreas do conhecimento. A constituição do ER, como área de conhecimento, condiciona a equiparação do ER com as outras áreas presentes no currículo escolar, no tocante à definição de conteúdos e tratamento pedagógico normatizado de acordo com diretrizes nacionais.

Para tanto, a reestruturação do ER e o reconhecimento de sua função formativa e integral, sugerem uma compreensão mais ampla e uma formação amparada em legislações que asseguram a sua manutenção e aprofundamento da sua identidade de acordo com a visão de especialistas no tema. Além do mais, que proporcione o desenvolvimento de princípios e critérios básicos para sua implementação e consolidação, o que exige uma abordagem ampla ao tema e à consolidação do seu perfil e identidade. Assim,

Desde a década de 1970, percebem-se tentativas para estabelecer a profissionalização desta área do conhecimento por meio da formação específica do professor para atuar no Ensino Religioso. Mas, a partir da segunda metade dos anos noventa, o cenário foi alterado com a elaboração final da Lei de Diretrizes e sua homologação. A organização do FONAPER, a alteração do artigo 33 da LDBEN, a busca de uma disciplina que assumisse o perfil da escola implementaram a discussão da profissionalização docente. (FRACARO; JUNQUEIRA, 2010, p. 175)

Essas discussões que se desenvolveram ao longo desses anos contribuíram para a *implantação de cursos de licenciatura em Ciências da Religião - habilitação do Ensino Religioso*, complementando o perfil do professor de Ensino Religioso e uma proposta curricular de acordo com a perspectiva científica do conhecimento.

A implementação de um perfil de ER conduz à compreensão da perspectiva sobre a sua identidade, metodologias e critérios de admissão de professores, o que torna os(as) professores(as) de Ensino Religioso profissionais comprometidos com o

estudo científico do fenômeno religioso, formados e habilitados para trabalhar com o conhecimento acerca desse fenômeno que é construído culturalmente pela humanidade e, portanto, objeto de estudo, tendo em vista sua manifestação nas diversas experiências humanas.

Em sendo assim, apesar de tantos impeditivos para o desenvolvimento de um trabalho feito com cuidado e que busque a garantia da plena formação do(a) cidadão(ã) capaz de conhecer e respeitar a diversidade religiosa, foi preciso fortalecer a identidade desse ensino para que, enquanto área de conhecimento pudesse ser capaz de dispor de características que moldassem seu perfil, e assim produziu-se a relação entre Ensino Religioso e Ciências da Religião.

Nessa perspectiva, o estabelecimento dessa relação contribui para o aprofundamento teórico da área de ER, superando a visão proselitista desse conhecimento e estruturando o fenômeno religioso de acordo com eixos estabelecidos pelos parâmetros curriculares deste ensino. A esse respeito afirma Junqueira (2015):

Para a construção da escolarização desse componente curricular, foi fundamental o 9º Seminário Nacional de Capacitação Profissional para o Ensino Religioso, que ocorreu na PUCSP (São Paulo/SP), quando, pela primeira vez, foi formalizada a relação entre o Ensino Religioso e a Ciência da Religião. A partir desse evento, iniciou-se uma aproximação acadêmica para a constituição de uma área de conhecimento (JUNQUEIRA, 2015a, p. 10).

Esse seminário contribuiu para direcionar o perfil dos(as) professores(as) de Ensino Religioso, bem como para refletir sobre a relação que se estabelece entre as Ciências da Religião, enquanto área de referência e produtora de conteúdos e o Ensino Religioso.

As Ciências da Religião então inserem-se como produtoras dos conteúdos que servirão de base, atrelados aos conhecimentos pedagógicos que construirão as estratégias de ensino e aprendizagem que conduzirão o desenvolvimento do trabalho pedagógico sobre a identidade do Ensino Religioso. Como destaca Junqueira (2015):

De fato, a identidade do Ensino Religioso no contexto das escolas tem sido solidificada por uma leitura pedagógica que propõe a relação entre esse componente curricular e o cenário do ambiente da sala de aula (Resolução CNE/CEB n.º 07/10). Portanto, a escolarização do ER, na condição de componente curricular, partiu da aula de religião para uma resposta à leitura

religiosa da sociedade, ancorada na Ciência da Religião e nos novos pressupostos da educação brasileira, que consideram a pluralidade cultural em um país laico. A importância do conhecimento em diálogo tem sido discutida nas diferentes produções científicas produzidas em todo o país. (JUNQUEIRA, 2015b, p. 12)

Assim o perfil de ER apresentado enquanto área de conhecimento tem sido definido e defendido tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho dialógico, de incentivo ao conhecimento da pluralidade religiosa e de respeito à diversidade advinda desse conhecimento. Portanto, os profissionais que assumirem esse componente precisam ter acesso ao conhecimento necessário para que o trabalho pedagógico realmente considere os pressupostos acima mencionados relativos à identidade do ER.

Desse modo, com uma postura que leva em consideração a nova concepção dada ao ER é que poderão ser desenvolvidos e trabalhados conteúdos que contribuam para superação do proselitismo religioso e impulsione os sistemas de ensino com a responsabilidade da construção e efetivação de propostas de ensino e critérios para habilitação e admissão de professores(as).

Então, é de extrema importância que a formação profissional seja um imperativo na consolidação do Ensino Religioso, considerando o desenvolvimento de uma linguagem mais apropriada acerca da compreensão do fenômeno religioso e sua sistematização, como também uma postura profissional que deve levar em conta:

A honestidade científica do profissional, que exige uma constante busca do conhecimento religioso; o entendimento da complexidade do conhecimento do fenômeno religioso; a capacidade de viver a reverência à alteridade; o reconhecimento da família e da comunidade religiosa como espaços privilegiados para a vivência religiosa e para a opção de fé; o propósito de estar a serviço da liberdade do estudante; o aperfeiçoamento nas cinco áreas temáticas de estudo do fenômeno religioso (Fundamentos epistemológicos do Ensino Religioso, Culturas e Tradições Religiosas, Textos e Livros Sagrados, Teologias e Ethos); A competência profissional, que exige do professor: a compreensão do fenômeno religioso, contextualizando-o espacial e temporariamente; a configuração do fenômeno religioso por meio das ciências da tradição religiosa; o conhecimento da sistematização do fenômeno religioso pelas tradições religiosas e suas teologias; a análise das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; a exegese dos textos sagrados orais e escritos das diferentes matrizes religiosas (africana, indígena, ocidental e oriental); a compreensão do sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso sistematizado pelas tradições religiosas e como expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitárias das pessoas. (OLIVEIRA et al apud HOLANDA, 2010, p. 300)

Assim, os profissionais então apropriando-se de um conhecimento específico poderão desenvolver um trabalho que garanta a articulação entre a identidade do ER e a compreensão didático-pedagógica desse componente, de modo que sua efetivação possibilite ações voltadas para experiências de inclusão e visibilidades afirmativas de outras concepções, a partir da compreensão desses fenômenos.

A possibilidade de trabalhar essas questões torna-se possível quando há entendimento da importância de um diálogo que conduza ao esclarecimento da regulamentação e efetivação do ER. Assim como ocorreu em 2015, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) promoveu uma audiência pública¹⁴ sobre o ensino religioso nas escolas públicas, em que 31 entidades defenderam seus posicionamentos e a maioria votou contra a confessionalidade do ensino religioso.

Além disso, naquele momento houve a proposta do comitê nacional de respeito à diversidade religiosa¹⁵ para que haja, por parte do Ministério da Educação, a publicação de diretrizes curriculares nacionais para o ER, na qual conste orientações didático-pedagógicas que sustentem a proposta formativa do Ensino Religioso nos sistemas de ensino do país.

A solicitação de um instrumento legal com orientações gerais que definam e regulamentem esse componente é uma aspiração de muitos grupos que há décadas, organizam debates, palestras, seminários e materiais com o intuito de consolidar esse componente curricular. A saber,

A ideia da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, especificamente em ER, em nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena, surgiu há mais de trinta anos, com a intenção de se chegar a estabelecer alguns marcos de sustentação de uma proposta de formação, em nível nacional, sem perda da autonomia das Instituições Educacionais de nível Superior e das possibilidades de adaptação necessária às respectivas realidades regionais. Os 51 Relatórios das reuniões do Grupo Nacional de Reflexão sobre o Ensino Religioso (GREER3) mantido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), de 1985 até o momento; os anais do Fórum Nacional Permanente de Educação Religiosa (FONAPER), desde 1995 ao momento atual e dezenas de documentos estaduais e regionais portadores da mesma intenção, são a constatação desse diálogo. (JUNQUEIRA et al 2007, p. 133)

¹⁴ Audiência realizada na sala de Sessões da Primeira Turma, Anexo II "B", em 15 de junho de 2015.

¹⁵ Informações disponível no site:
<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=293675>>. Acesso em: 15/09/2017.

Observa-se que a contribuição de diferentes entidades tem fortalecido a reflexão e a possibilidade de consolidação do ER. Assim, os espaços de discussão ampliam a reflexão e colaboram para a afirmação da identidade do Ensino Religioso nas escolas públicas, reconhecendo a superação da perspectiva proselitista que estava fundamentada no modelo catequético, pela abertura ao conhecimento histórico e cultural das religiões. No entanto, ainda é preciso a consolidação da sua regulamentação, o que tem sido solicitado por grupos que representam o interesse pela normatizações acerca do ER.

4.2 Apontamentos para uma Transepistemologia

A nova trajetória que se busca estabelecer pressupõe uma mudança que inicia com a compreensão de outra configuração que se faz do Ensino Religioso. Esse entendimento conduz à desconstrução de significados e experiências violentas pela reconstrução de relações mais afirmativas e plurais. É a perspectiva de releitura dos fenômenos religiosos como construtores de realidades diversas que condicionam como seres humanos interagem e respondem aos problemas que se colocam. Sobre isso, Aragão & Souza (2016) assinalam que:

O Ensino Religioso assumiu a responsabilidade de oportunizar o acesso aos saberes e conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas e cosmovisões religiosas, enquanto patrimônios culturais da humanidade. Busca, então, desconstruir significados e experiências colonialistas, reconstruindo atitudes de valoração e respeito às diversidades; instiga a problematização das relações de saberes e poderes de caráter religioso. Não tem mais a ver com a expansão de Igrejas nem com a educação religiosa, mas com a formação cidadã (ARAGÃO; SOUZA, 2016, p. 431).

A assunção dessa nova perspectiva institui a necessidade da formação de professores(as) que garanta o embasamento científico e o trato pedagógico para trabalhar a construção desses conhecimentos. Ademais, ao compreender que o Ensino Religioso não se trata de doutrinação religiosa, mas do conhecimento acerca de saberes elaborados nas experiências sociais, construindo significados, modos de ser e estar no mundo, é uma oportunidade de construir e fortalecer a convivência entre as diferenças.

O Ensino Religioso tem sido reconhecido e vem se consolidando como área de conhecimento e, apesar de muitos embates, está presente na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), entendido como um conhecimento acerca do fenômeno religioso, construído pelas Ciências da Religião em relação com as Ciências Humanas e Sociais para a compreensão das diferentes cosmovisões e seus significados.

Sendo admitido na BNCC, em conformidade com os aspectos educacionais que orientam o fazer pedagógico, o ER assume um lugar de pertencimento como área de conhecimento e afirma sua legitimidade de acordo com a perspectiva representada no documento. Como consta,

O conhecimento religioso, objeto da área de 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). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida. (BRASIL, 2018, p. 434)

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular incluindo o texto com orientações para o Ensino Religioso é o reconhecimento dessa área como produtora de conhecimento crítico que, ao estudar o fenômeno religioso e as diferentes compreensões de ser e estar no mundo, colabora para a formação de cidadãos(ãs) mais respeitosos, porque conhecem e convivem com as diferenças.

É evidente a urgência de revisar a legislação no que diz respeito à condição de matrícula facultativa, atributo proveniente do tratamento doutrinal dado ao componente, o que já não faz nenhum sentido tendo em vista sua constituição como área de conhecimento legítima. Da mesma forma, no campo da habilitação de profissionais de ER ainda falta a construção de critérios específicos por parte do Ministério da Educação para estabelecer a formação de professores.

Assim, é inegável que existem questões importantes que ainda precisam receber a devida atenção e contar com os encaminhamentos segundo dispositivos legais para sua implementação e efetivação. Mas, apesar disso, já é possível considerar como um avanço na Base Nacional Comum Curricular a inclusão do ER contendo o eixo para orientação da sua proposta pedagógica. Além disso,

Compreende-se que o Ensino Religioso poderá despertar o aluno para os aspectos transcendentes da existência como a busca do sentido radical da vida, a descoberta de seu compromisso com o social e a conscientização de ser parte de um todo. Esse processo de despertar e descobrir, que pode conduzir naturalmente ao encontro pessoal de Deus, é permeado de ações, gestos e palavras, símbolos e valores que só adquirem significação na vivência, na participação e na partilha. Mesmo quando ainda é impossível para o educando compreender conceitos abstratos como a justiça, a fraternidade, o perdão, ele já é capaz de perceber se uma atitude é justa, de acolher um gesto fraterno, de sentir-se perdoado por uma falta. (JUNQUEIRA; FRACARO, 2010, p.96-98)

O entendimento do Ensino Religioso como um componente que busca garantir a formação do cidadão(ã) como um ser humano justo e solidário, na construção de experiências permeadas por tensões mas também cultivadas por valores e experiências que constituem o imaginário e transformam as relações sociais.

Ao possibilitar o diálogo e a reflexão sobre as diferentes compreensões de ser e estar no mundo, a partir de diferentes perspectivas que conduzem a sentidos e significados distintos de leitura da realidade, ao mesmo tempo em que se compreende a relação do ser humano com o outro e com o cosmos, é possível construir uma cultura de paz.

Cultura que promove a horizontalidade entre as todas as crenças e os povos, promovendo o respeito à diversidade religiosa, de modo que as religiões indígenas e africanas, que antes silenciadas, agora sejam igualmente consideradas como sistemas de crença que oferecem representações do mundo tal qual a religião cristã católica. Isso posto, o ensino religioso nessa perspectiva intensiona contribuir para a reflexão e ressignificação do mundo, em que os sujeitos e conhecimentos, outrora invalidados, possam afirmar sua identidade e professores(as) tenham suporte teórico e metodológico necessários para favorecer a apreensão e consolidação de habilidades e procedimentos que conduzam ao desenvolvimento de um ensino ético e crítico. Assim, assinala Holanda:

Considerando esses aspectos e a complexidade da diversidade religiosa dessa área de conhecimento, compreende-se que o ER é supra confessional, de natureza científica, promove o conhecimento e o respeito às diferenças, fortalece e flexibiliza o diálogo e estabelece o pertencimento e a cidadania. A escola, portanto, é o espaço privilegiado das relações, da formação de identidade, da subjetividade e da construção de consciência crítica. (HOLANDA, 2011, p. 147)

Com isso, a escola pode promover interações que apontem para a compreensão do ser humano em sua diversidade, apropriando-se de conhecimentos, materiais e métodos que permitam essa construção dialógica e de fortalecimento das identidades. Essa perspectiva pressupõe uma relação estabelecida nos princípios da alteridade, no reconhecimento da pluralidade e das diferenças presentes nesse contexto, atentando para uma ética universal que é contra toda forma de desumanidade e fundamentalismos dos quais as religiões historicamente justificaram suas injustiças.

Tendo como suporte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê o Ensino Religioso como parte integrante da formação do cidadão, possibilite-se que as diferentes expressões da religiosidade sejam respeitadas, sobretudo como consta na LDB em seu artigo 33, que visa garantir o respeito à diversidade cultural e religiosa do país evitando toda forma de proselitismo. Além da LDB, os princípios da Educação em Direitos Humanos, pontuando para o que versa a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 18º

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular. (Art. 18. Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948).

Desse modo, visa garantir o respeito ao ser humano e a valorização das diferentes manifestações religiosas presentes na sociedade, tendo como característica o diálogo inter-religioso que favoreça o convívio respeitoso e promova o exercício da alteridade. Essa formação baseada no respeito, na valorização das diferentes expressões religiosas e no compromisso ético fortalece a luta contra toda forma de preconceito e desumanização.

Nessa perspectiva, ao considerar integralmente o ser humano e situar os fenômenos religiosos como experiências que constituem os sistemas de referências

de diversos grupos, abre-se a possibilidade para o diálogo e a construção do conhecimento que pode apontar para uma abordagem transdisciplinar do ER, nesse sentido, “o ponto de vista transdisciplinar nos permite considerar uma Realidade multidimensional, estruturada em muitos níveis, substituindo a realidade do pensamento clássico de um único nível, unidimensional” (Nicolescu, 1999, p. 129).

De modo que é a partir da ampliação da visão, antes condicionada à lógica formal que considera como única e verdadeira apenas uma forma de conceber a realidade e, passa a legitimar a diversidade como condição da humana. Essa compreensão gera a abertura que pode garantir o reconhecimento por todas as religiões, numa atitude de respeito ao considerar as diferentes religiões como sistemas igualmente válidos legitimando a diversidade cultural e religiosa e o ensino religioso aberto e dialógico.

O modelo transdisciplinar de conhecimento concebe níveis diferentes de realidade que podem coexistir, assim não há espaço para fundamentalismos religiosos pois não há uma verdade absoluta; antes, engendra um novo princípio de relatividade que surge da relação entre o uno e o múltiplo,

Um novo princípio de relatividade emerge da coexistência entre a pluralidade complexa e a unidade aberta: nenhum nível de Realidade constitui um lugar privilegiado a partir do qual somos capazes de compreender todos os outros níveis de Realidade. Um nível de Realidade é o que é porque todos os outros níveis existem ao mesmo tempo. Esse princípio de Relatividade dá origem a uma nova perspectiva na religião, na política, na arte, na educação e na vida social. E quando nossa visão de mundo muda, o mundo muda. Na visão transdisciplinar, a Realidade não é apenas multidimensional, é também multirreferencial (Nicolescu, 1999, p.135)

Assim, cada ser humano tem o seu nível de compreensão da realidade, elaborado por diferentes sistemas de referências, que podem ser religiosos ou não religiosos e, por isso, plurais, relacionáveis. Um conhecimento que considera a heterogeneidade de percepções e constrói novos níveis de realidade.

Diante disso, o Ensino Religioso, que busca oferecer uma abordagem transdisciplinar, considera a diversidade religiosa e assume um posicionamento transreligioso, este que garante o respeito e a valorização das tradições religiosas e não religiosas,

De uma maneira ou de outra, as diferentes religiões, tanto quanto as correntes agnósticas e atéias se definiram em relação à questão do sagrado. A experiência do sagrado é a origem da atitude transreligiosa. A

transdisciplinaridade não é religiosa nem arreligiosa, ela é transreligiosa. É a atitude transreligiosa que emerge da transdisciplinaridade vivida que nos permite aprender a conhecer e apreciar as especificidades das tradições religiosas e não religiosas que nos são estranhas, para melhor perceber as estruturas comuns nas quais elas estão fundamentadas e, assim, chegar a uma visão transreligiosa do mundo. (Nicolescu, 1999, p.138)

Assim, no entendimento de que as verdades religiosas e não religiosas são constituídas de dimensões que as definem, há algo entre e para além das religiões que constitui uma nova lógica, a lógica do terceiro incluído (NICOLESCU, 1999) que amplia o campo de percepção e compreensão da realidade. Essa lógica contempla as experiências religiosas como uma das dimensões do ser humano e as ultrapassa, no sentido de que não há uma religião representante da verdade absoluta e universal, mas sim experiências formativas que podem ser comuns e podem fortalecer e gerar a capacidade de diálogo e alteridade, na qual se conectam ética e solidariamente.

Desse modo, a própria realidade é repaginada ao concebê-la individual e coletivamente, compreendendo que a experiência humana é enriquecida quando se tem consciência da parcialidade de todo conhecimento, consciência do inacabamento de si mesmo e possibilidade de complementariedade entre sistemas de referência antagônicos, pois,

O novo modelo de conhecimento, complexo e transdisciplinar, gerou a lógica do “terceiro incluído” que, debruçada por si sobre o fenômeno das religiões e as contradições que surgem do seu pluralismo, remete à busca de um outro nível de realidade, àquela ética do amor, que pode religar crentes doutrinalmente antagônicos em uma fé que se faz silêncio místico ou atitude de cuidado pelos outros e pelo nosso meio e permite o acesso ao “sagrado” - e abertura para o divino que está “entre e para além” das religiões e cujo espírito permeia todas as coisas. (PANASIEWICZ; ARAGÃO, 2015, p. 1848)

É essa abertura para o diálogo entre as diferentes tradições religiosas o que configura a transformação de níveis de realidade e a possibilidade do terceiro incluído. Isto em razão do entendimento da complexidade do real e a compreensão da articulação entre o uno e o múltiplo e suas interconexões, adicionados à hermenêutica ser humano em sua totalidade numa permanente reinvenção de si mesmo.

O Ensino Religioso, pautado nessa lógica, pode favorecer o diálogo entre as diferentes tradições religiosas como possibilidade de superação do conhecimento doutrinal e fundamentalista via a abertura aos conhecimentos outros, inscritos em

outros níveis de realidade. De modo que amplia as percepções e compreensões de acordo com conhecimentos de mundos diversos, entendendo que os saberes são interpretados e compartilhados de acordo com sistemas de referências que condicionam limites na percepção do real e que por isso dialoga com outros sistemas, incorpora outros saberes e recontextualiza-os.

Os conhecimentos que são parciais e interconectados entre si, assim sendo revisitados e reestruturados segundo lógicas outras de organização, que supera a lógica do pensamento monocultural, promovem o reconhecimento da horizontalidade das epistemologias, inclusive, as dos saberes ancestrais. Em sendo assim, o interconhecimento, as interepistemologias¹⁶, constituem-se uma abordagem que garante a aprendizagem de conhecimentos outros sem gerar o desconhecimento dos conhecimentos próprios. Nesse diapasão, Sousa Santos advoga que,

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre a ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007, p. 87)

Assim, percebe-se que as formas de compreender a realidade são diferentes, parciais, localizadas historicamente, multirreferenciais e multidimensionais. E o que

¹⁶ Como conceituada por Eliene A. de Almeida, na sua tese: A Interculturalidade no Currículo da Formação de Professoras e Professores Indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE-CAA – Curso de Licenciatura Intercultural; as interepistemologias constituem-se como possibilidade de diálogo entre as diferentes formas de produzir e sistematizar conhecimentos; assim reivindicam um projeto interepistemológico de sociedade, no qual se anuncia a “emergência de vozes, línguas, culturas, significados, histórias antes excluídas, silenciadas ou nomeadas simplesmente por suas carências, faltas, ausências, não para criar outras verdades ou loci da anunciação absolutos, ou melhores que os outros, mas para trazer à tona a polifania, a pluralidade de possibilidades de conhecer, o que não implica em novos fundamentalismos (Grosfoguel, 2010) e nem relativismos epistêmicos ‘mas obriga a análise e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo’ produzidos pelos diferentes tipos de conhecimentos (SANTOS, 2010, p.18). (ALMEIDA, 2016, p. 106)

se pretende é reconhecer que os diferentes níveis de realidade podem coexistir, sem anularem-se, mas abrindo possibilidades para compreensões que superam as dicotomias do pensamento simplificador.

Desse modo, a transdisciplinaridade como reconhecimento do que está entre e para além das disciplinas, pode apontar para a compreensão de uma trans(epistemologia) do Ensino Religioso que sugere um diálogo ampliado entre diferentes compreensões do fenômeno religioso, assim possibilitando o terceiro incluído que não é a soma de conhecimentos diferentes, mas uma ampliação, nova compreensão que materializa a ecologia de saberes, as interepistemologias.

É nesse sentido que compreendemos a transdisciplinaridade como transepistemologia, na medida em que situa a construção e a sistematização de conhecimentos como igualmente válidos e complementares (ecologia dos saberes, interepistemologias), como também compreendemos que há algo que está entre, através e além de todas as culturas e religiões (Nicolescu, 1999), de onde emerge a lógica do terceiro incluído que é a possibilidade de constituição de um nível de realidade que une e ultrapassa as experiências religiosas, de modo que

Não é exatamente sobre a religião que se deve dialogar no diálogo inter-religioso – e nem mesmo diretamente sobre Deus –, mas sobre o projeto divino em vista de fazer deste mundo um paraíso amoroso. Somente mudando o “nível da realidade”, passando do nível teórico-doutrinal para o da práxis ética e/ou do silêncio espiritual, é que o diálogo entre religiões é possível. Somente ultrapassando a própria experiência do divino e buscando a ética que se esconde no humano – e nos reúne a todos de maneira sagrada – é que uma religião pode dialogar com outra (PANASIEWICZ; ARAGÃO, 2015, p. 1865-1866).

Essa abertura pode conduzir à construção da transepistemologia na medida em que considera a pluralidade de conhecimentos e relaciona suas diferentes perspectivas situadas histórica, social e culturalmente, de modo que possa respeitar suas diferenças, suas contradições, reconhecer seus pontos de interseção e transcender os níveis de realidade por compreensões mais abrangentes, integradoras. Então, a perspectiva transepistemológica amplia a compreensão de currículo, em particular do currículo do Ensino Religioso, na medida em que considera a ecologia dos saberes, reconhecendo a existência de conhecimentos científicos e não-científicos e a pluralidade de critérios de validação desses conhecimentos.

Assim, ao se tratar do ER é possível considerar um diálogo entre as religiões que revele o que pode haver em comum, o que é contraditório, bem como a aprendizagem de compreensões alternativas no modo de pensar a vida que indiquem compreensões com profundo respeito pelos seres humanos em sua unidade e diversidade. Também, é pelo entendimento da complexidade do real que é possível pensar sobre a realidade apreendida em diferentes níveis e a inclusão de um terceiro termo, que ultrapassa os níveis de realidade tangível e leva a um nível mais complexo de conhecimento,

Como consequência do exercício dessa lógica, as vivências religiosas e as educações teológicas, no contexto de complexidade da nossa “aldeia global”, devem se abrir para as dimensões pedagógicas que existem entre e para além de todas as tradições religiosas, devem resgatar os valores humanos e a abertura mística que as espiritualidades, religiosas e não-religiosas, podem trazer para a educação dos nossos filhos. Trata-se, também na produção de conhecimentos no âmbito dos estudos de religião, de comparar criticamente e interpretar os fatos – também religiosos – nos seus contextos históricos, para que as novas gerações possam optar com mais liberdade sobre o significado da transcendência na vida (PANASIEWICZ; ARAGÃO, 2015, p. 1856).

De modo que a construção dialógica entre as diferentes religiões pode estimular o enriquecimento mútuo e a abertura mística e ética que possam garantir justiça social e cognitiva. Neste horizonte compreensivo, os sujeitos e seus coletivos de origem (Arroyo, 2013) constroem com legitimidade uma prática de ensino que dialogue com os conhecimentos e percepções que estes sujeitos elaboram individual e coletivamente. Com isso advogamos a participação da comunidade local do Alto do Moura, artesãos(as), como produtores de conhecimentos, na composição do currículo do Ensino Religioso da Escola Mestre Vitalino em que as comunidades local e escolar se interpenetram, se interinfluenciam, se enriquecem reciprocamente na troca de saberes e de experiência do sagrado.

É nesse sentido que ensaiamos a possibilidade de construir uma perspectiva transepistemológica, na medida em que se articulam profundamente comunidade escolar e artesãos(as), na elaboração de um currículo de Ensino Religioso que considere: 1) a complexidade das experiências de vida e de conhecimento dos ceramistas; 2) os conhecimentos e conteúdos advindos das Ciências da Religião; 3) a interconexão desses saberes levando-nos ao desafio de produzir narrativas religiosas que ampliem os laços e solidariedades coletivas (Sousa Santos, 1997).

5 METODOLOGIA

Compreendemos que discutir ciência é reconhecer que os seres humanos produzem em diferentes tempos e espaços relações, que são atribuídos valores a partir de determinadas visões de mundo e são essas cosmovisões que influenciam a maneira como são interpretadas as realidades. Assim essa pesquisa reconhece que toda produção de conhecimento não é neutra, como afirma Frigotto (2008, p. 46): “o processo de conhecimento social vem então marcado pelos interesses, concepções e condições de classe do investigador”.

Além disso, entendemos que a compreensão dos fenômenos sociais, os métodos de investigação e os critérios devem ser pensados de acordo com a realidade social complexa em que se encontram no seu tempo e no seu espaço. Desse modo, neste capítulo iremos traçar o percurso metodológico da pesquisa, no qual faremos uma descrição do campo e as escolhas que nos levaram a selecioná-lo. É aqui também onde identificaremos os colaboradores e justificar as opções que fizemos por estes sujeitos. Definiremos os materiais e métodos utilizados que responderam adequadamente aos objetivos propostos por essa investigação. Além de evidenciarmos como procedemos com a análise dos dados e a constituição da leitura e interpretação dos resultados nesse contexto investigativo.

5.1 Descrição do Campo e dos(as) Colaboradores(as) da Pesquisa

Tendo em vista descrever o campo e os colaboradores da pesquisa, iremos fazer um relato inicial sobre o Alto do Moura, sendo a escolha deste bairro feita dadas às especificidades que o constituem enquanto tempo-espaço de vivências tecidas na sensibilidade e produções artesãs que traduzem tanto o cotidiano nordestino como o imaginário religioso traduzido nas peças sacras que vários artesãos as confeccionam e dão-lhes sentidos. Nestas produções e reproduções artístico-culturais conhecimentos são elaborados a partir das interconexões de experiências produzidas no trabalho com o barro, nas relações de pertencimento e de informalidade que caracterizam o *modus vivendi* dos seus habitantes.

Fotografia 1 - Alto do Moura



Fonte: Melo, 2011

O Alto do Moura é um bairro localizado a 07 km do centro de Caruaru. De acordo com as fontes de informação¹⁷, trata-se de um território que foi habitado por índios Kariri que produziam cerâmica rústica em barro e, posteriormente, essa arte teve influências de práticas trazidas pelos africanos e portugueses.

Conta-se que a produção de potes em barro era tarefa exclusivamente feminina, sendo transmitida entre gerações de mulheres das famílias e que servia tanto para o uso doméstico como para a comercialização. A partir do desenvolvimento urbano e da expansão do comércio na região, com a criação da

¹⁷ Informações disponíveis no site:

<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=815> Disponível em: 23/01/2018.

feira de Caruaru, este cenário oportunizou às famílias uma ajuda na renda com a venda dos utensílios de barro, tornando desse modo conhecida e popularizada a produção estética e utilitária da argila do Alto do Moura.

Com a chegada de Vitalino ao Alto do Moura, que também aprendeu a arte de manusear o barro com a sua mãe dona Josefa, começou fazendo bois e cavalos construindo um estilo próprio e, diante disso, deu-se início à divulgação de seus trabalhos, desse modo, a atividade dos ceramistas começa a ser valorizada e os homens passam a compor o quadro de ceramistas junto às mulheres. Assim, a comunidade do Alto do Moura cresce compondo-se por famílias que vivem da arte do barro e utilizam suas residências como ateliês, nos quais produzem e vendem suas peças.

A casa em que viveu Mestre Vitalino foi transformada em casa museu que fica aberta com a exposição de peças do Mestre; outra casa museu é a do Mestre Galdino contendo exposições de suas peças, fotografias e poesias: essas casas representam um pouco da vida e da obra deixada como legado por estes ceramistas que são referências para outros artesãos que seguem seus passos.

Ainda, entre outras figuras artesãs, destacam-se o artesão conhecido como Zé caboclo (1929-1996) que recebeu o título de patrimônio vivo de Pernambuco, título concedido também ao ceramista Manoel Eudócio (1931-2016), pelo reconhecimento de suas trajetórias, especialmente, como discípulos de Mestre Vitalino.

Atualmente, a população do Alto do Moura é composta por 9.315 (nove mil trezentos e quinze) habitantes, sendo em sua maioria artesãos e, com a produção de arte em barro, constrói-se também modos de ser, fazer, saber e conviver condicionados pela forma de educação estabelecida nesse espaço social. Como destacam Silva, E. F. & Silva, J. B. (2007):

Nesta moldura temporal-existencial, os(as) artesãos(as) movem-se, trabalhando no interior das casas com os seus parentes próximos e(ou) pessoas agregadas. Durante o exercício do trabalho, as conversas surgem, as lições do passado vêm à tona sob diferentes formas: ou através das narrativas, ou de provérbios populares ou ainda entre as comparações entre os dias de hoje e os de ontem, como os ensinamentos sobre o uso das tintas, o manejo do barro e os segredos do cozimento das peças. (SILVA E.F; SILVA, J.B. 2007, p. 117)

Em sendo assim, nesse espaço sociocultural, vemos no Alto do Moura a possibilidade de aproximação do nosso objeto de estudo tendo em vista ser um contexto de produção de saberes e experiências que afirmam a identidade social construída, percebida e reproduzida pelos atores sociais desse espaço de criação artística, convivência e formação humana. Somam-se a isto a presença da religiosidade popular, da sensibilidade espiritual, que muitos atribuem ao contato e manuseio artístico do barro que produz um olhar e um sentir diferenciados propiciando a criatividade e as inspirações interpretadas como dom divino, dádiva dos céus.

Desta feita, pensando em identificar e compreender as possibilidades de vivências de um currículo do ER aberto e plural, optamos como unidade de ensino, na rede municipal, a escola Mestre Vitalino. Os motivos são: 1) por ser um espaço-tempo em que foi vivida a experiência exitosa da proposta de um currículo do Ensino Religioso, com ênfase na Formação Humana, criada por uma equipe da Secretaria de Educação; 2) por ter o alunado em sua maioria oriundos de famílias artesãs; 3) por estar situada num bairro artesão em que a espiritualidade e o barro cimentam as sensibilidades dessa população.

A Escola Municipal Mestre Vitalino situa-se na Rua São Sebastião s/n, no bairro do Alto do Moura. É uma escola de médio porte, atendendo 995 alunos, concentrada na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. O seu público é originário, majoritariamente, do Alto do Moura, como também oriundos de sítios e loteamentos próximos ao bairro.

Essa escola, atualmente, está passando por reformas do seu espaço físico, ao mesmo tempo em que houve um período de transição de pessoal da secretaria e da gestão o que ocasionou a não realização da entrevista com a gestora, como também o fato de estarem alocados em outro ambiente que dificultou o acesso aos documentos que contenham a proposta de Ensino Religioso que foi formulada pela equipe da secretaria de educação em 2009, nem qualquer acesso aos outros documentos que direcionem a proposta pedagógica da escola com referência ao ER. Contudo, situa-se nos moldes e diretrizes das escolas municipais de Caruaru, sob a manutenção das políticas educacionais da Secretaria de Educação do município.

Esta escola também é marcada pela volatilidade do quadro de professores(as), situação recorrente nas escolas do município, devido ao fato do regime de trabalho ser caracterizado por contratos temporários. Assim os(as)

docentes entrevistados(as), atualmente, já se encontram remanejados para outras escolas da rede.

Para atender aos nossos objetivos, tínhamos optado por entrevistar 08 sujeitos, destes não conseguimos a entrevista com a gestora tendo em vista a mudança contínua do quadro funcional. Então, seguimos com as entrevistas tendo como colaboradores: 02 professores(as), 01 aluna e 04 artesãos(ãs).

O critério para escolha dos(as) professores(as) era que estivessem lecionando em Ensino Religioso na escola Mestre Vitalino, assim ao entrar em contato com os profissionais e apresentar os objetivos de nossa pesquisa tivemos retorno positivo de 02 professores(as) que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, e a partir do contato com esses(as) professores(as) recebemos a indicação de 01 aluna para participar da pesquisa. A escolha da aluna deu-se segundo a professora por ser uma estudante que participa das discussões em sala de aula e teria desenvoltura em responder às questões.

As entrevistas aconteceram na sala de professores, em um ambiente de certa movimentação, tendo em vista o espaço ser compartilhado pelos professores em seu horário de intervalo de aulas, bem como ser utilizado como dispensa de materiais. Apesar disso, os professores e a aluna mostraram-se solícitos e as entrevistas ocorreram sem nenhum impedimento.

Com os(as) ceramistas, as entrevistas ocorreram nas suas residências/ateliês, dois deles participaram enquanto preparavam o barro na produção de novas peças: o movimento também era frequente tendo em vista que, ora ou outra, surgia alguém pedindo informação sobre as peças ou conhecidos que entravam nas suas casas para conversar, mas nesses ambientes o percurso das entrevistas também aconteceu de modo proveitoso.

As entrevistas foram elaboradas a partir de um duplo roteiro com questões relacionadas à prática docente e com questões que buscaram evidenciar as aprendizagens e ensinagens dos(as) artesãos(ãs) nas suas trajetórias de vida e conhecimentos, tendo uma questão em comum para professores(as), estudante e ceramistas, através da qual pudessem evidenciar suas concepções sobre a possibilidade do trabalho artesão vinculado ao Ensino Religioso na escola Mestre Vitalino, como campo de enunciação de uma transepistemologia.

Apresentaremos nas análises feitas, a partir das entrevistas realizadas, as falas dos(as) professores(as), a estudante e os artesãos(ãs) representadas por

letras, para garantir o anonimato desses sujeitos, as letras estão sinalizadas respectivamente como (P1), (P2) para professores(as); (E) para estudante; (A1), (A2), (A3) e (A4) para artesãos(ãs).

O professor P1, 54 anos de idade, é formado em biologia, atua como professor de ER como complemento de carga horária, leciona as disciplinas de Ciências e Matemática, está há 17 anos trabalhando como professor de Ensino Religioso. É professor em regime de contrato temporário não fazendo mais parte, atualmente, do quadro docente da referida unidade escolar.

A professora P2, 26 anos de idade, é formada em Letras, atua em ER também com complemento de carga horária, é professora de Língua Portuguesa, formada em 2016, atuava há 1 ano como professora da escola Mestre Vitalino e estava lecionando em ER havia 6 meses, também sendo professora contratada. Recentemente também foi remanejada para outra unidade escolar do município de Caruaru.

A estudante E, estava regularmente matriculada no 8º ano do ensino fundamental, 13 anos de idade, residente no bairro do Alto do Moura. Ela tem destaque no olhar dos docentes pela sua capacidade de pensamento, de reflexão, e de envolvimento com as questões discursivas em sala de aula.

Para a escolha dos artesãos, optamos por aqueles que produzem (ou já produziram) peças religiosas e que são referendados pela comunidade como sujeitos dotados de sabedoria, cuja trajetória e atuação demarcam credibilidade na comunidade artesã. Desse modo, compomos esse quadro que caracteriza os 04 artesãos(ãs) que colaboram com esse presente estudo.

Fotografia 2 - Procissão de Iemanjá



Fonte: A Autora, 2017

O artesão A1 nasceu no Alto do Moura na década de 1940, ainda criança aprendeu a arte do barro como ofício desenvolvido pelos pais, foi seguidor de Vitalino, por quem nutre apreço e admiração. Criou suas peças assim como o mestre a partir da reprodução do cotidiano do povo sertanejo.

Representou os(as) ceramistas do alto do Moura em eventos e festivais em nível nacional e internacional, nos quais apresentou suas principais obras e expandiu seu conhecimento de mundo. Acredita que os(as) artesãos(ãs) têm “uma responsabilidade de não deixar a arte cair, não deixar o nome de Vitalino cair”.

Em sua casa-atêlie também está construindo um espaço-museu com suas obras mais significativas para manter viva sua trajetória. Ele também confecciona peças religiosas quase, exclusivamente, do imaginário católico por se confessar um devoto fervoroso de Nossa Senhora e dos santos dessa vertente cristã. Não obstante, produziu uma peça que retrata uma procissão de ritual católico com a imagem de Iemanjá da tradição religiosa de matriz africana, tendo a oportunidade de conhecer o imaginário socio cultural dos adeptos das religiões de matriz africana quando em uma das suas muitas viagens a eventos passou uma temporada em Salvador (BA).

Fotografia 3 - Anjo



Fonte: A Autora, 2017

O ceramista A2 nasceu na década de 1950, também recebeu incentivo dos pais para trabalhar com a arte do barro, sendo incentivado a produzir peças desde a infância e mais tarde acompanhava os pais a feira, onde tinha a oportunidade de mostrar suas peças e conseguindo ganhar seu próprio dinheiro com a venda das mesmas.

Ele vê a arte do barro como uma importante tradição que deve ser mantida e transmitida de pai/mãe para filho(a). Já desenvolve um trabalho com oficinas e tem a intenção de ampliar seu ofício oferecendo oficinas gratuitas às crianças que estão com o tempo ocioso. Almeja também desenvolver atividades de artesanato em barro no interior das escolas.

Fotografia 4 - Fábrica de Caruá

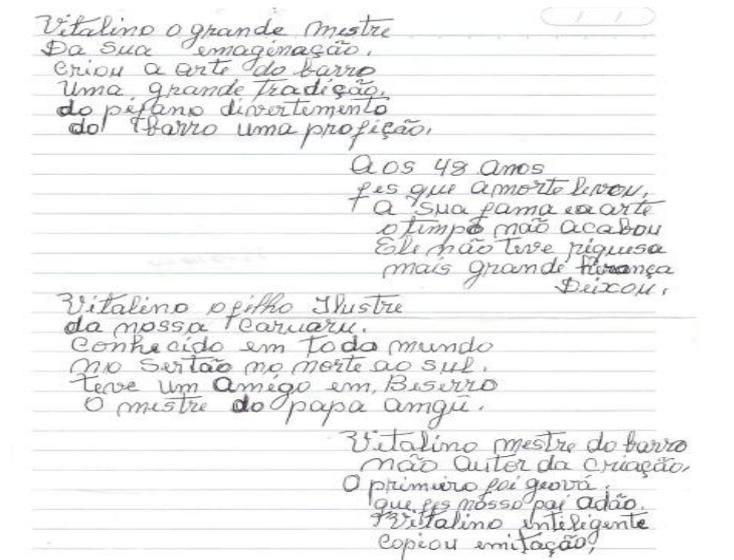


Fonte: Melo, 2011

O artesão A3 nasceu no Alto do Moura na década de 1930. Vê a arte do barro como uma herança familiar e também é uma das figuras que participa ativamente nos acontecimentos de cunho social e cultural do bairro, sendo uma das pessoas artesãs que se dedica a buscar melhorias para a comunidade.

Destaca-se pela trajetória de serviços prestados à comunidade local, tanto na fundação da Associação dos Artesãos do Alto do Moura como nos espaços religiosos com uma atuação reconhecida pelos demais membros desse bairro artesão.

Fotografia 5 - Poesia



Fonte: Melo, 2011

A ceramista A4 nasceu na década de 1930, em Quipapá, agreste pernambucano e passou a residir no Alto do Moura em 1974. Ao se aproximar de artesãos(ãs), cordelistas e membros da igreja católica interessou-se e adquiriu habilidades como artesã, leitora e poetisa popular, sendo uma das referências como animadora cultural.

Fundou o Grupo de Terceira Idade envolvendo pessoas após os sessenta anos; inspirou o espetáculo da Paixão de Cristo que, anualmente, se apresenta e cujos atores/atrizes são os/as próprios/as artesãos/ãs que, voluntariamente, se disponibilizam e se envolvem em tal empreitada interpretativa do teatro.

5.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos as entrevistas semiestruturadas e a observação participante. Com essas ferramentas metodológicas, buscamos construir um entendimento sobre quais concepções os(as) professores(as) elaboram sobre o Ensino Religioso, no intuito de tentar evidenciar as percepções e os significados construídos por esses sujeitos de acordo com suas experiências individuais e coletivas. No mesmo diapasão, intenciona-se a compreensão dos saberes produzidos pelos(as) ceramistas de sensibilidade religiosa do Alto do Moura, sobremaneira, evidenciando as compreensões de ser e

estar no mundo, com o mundo e com os outros. De acordo com Ludke e André (1986)

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de alcance mais superficial, como o questionário. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34)

A utilização de entrevistas semiestruturadas é uma técnica que segundo Triviños (1987) “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p.145).

É com essa técnica que pretendemos entender qual a compreensão que os(as) professores(as) e artesãos têm sobre o Ensino religioso e sobre a possibilidade de se estabelecer a relação entre a arte do barro e esse componente curricular, buscando identificar os sentidos associados ao contexto de produção.

Desse modo, desenvolvemos um roteiro que proporcione o entendimento dessas informações e que esteja aberto para o aprofundamento de tópicos relevantes que surjam no momento da entrevista e que estejam atreladas aos objetivos propostos. Assim, entendemos que as entrevistas são um instrumento importante para conhecermos os significados produzidos pelos sujeitos em suas relações com seu grupo social,

Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar. (DUARTE, 2004, p. 219)

Assim, utilizamo-nos das entrevistas, da revisão bibliográfica e da análise das diretrizes curriculares que orientam o Ensino Religioso, com isso buscamos compreender quais as orientações legais que fundamentam e legitimam o ER, bem como quais as percepções e compreensões apresentadas pelos(as) professores(as) no tratamento desse componente. No diálogo com a estudante focamos conhecer

como ela concebe as aulas de ER e quais as contribuições dos saberes artesãos para o florescimento espiritual através do ER.

Outro procedimento que contribui para compreendermos a relação entre as narrativas desses sujeitos e seu contexto de produção é a observação participante como assinala Minayo (2009) “definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2009, p.70), assim, tendo “a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa” (ibidem) é possível, de modo interativo e dialógico com os(as) participantes, construir uma compreensão aproximada da realidade.

5.3 Procedimento de Análise

Para fazermos o tratamento das informações coletadas, utilizaremos a técnica da análise de conteúdo que segundo Bardin (1977), trata-se de

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1977, p. 38)

Esse tratamento das informações possibilitará a descrição do conteúdo das mensagens que serão interpretadas e organizadas em categorias que indiquem unidades de sentido. Desse modo, a análise de conteúdo destina-se a produzir sentido sobre os dados coletados, buscando identificar os sentidos e os significados manifestos e implícitos sobre as falas e documentos que se destinam a analisar. Para realizar o processo de análise dos dados coletados, buscando compreender o que é dito sobre o objeto de estudo, situamos o procedimento da técnica de análise de conteúdo, com recorte temático, de acordo com os seguintes procedimentos:

- (a) Decompor o material a ser analisado em partes;
- (b) Distribuir as partes em categorias;
- (c) Fazer uma descrição do resultado da categorização;
- (d) Fazer inferências dos resultados;
- (e) Interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada. (GOMES, 2009, p. 88).

Esses procedimentos descritos por Gomes (2009) favorecem a compreensão e interpretação das unidades de sentido que constituem a comunicação e estão inseridos em um desenho metodológico que é desenvolvido como sinaliza Bardin (1977) em três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A fase da pré-análise, constitui-se em um processo de exploração sobre o material coletado a ser analisado. Nessa etapa realiza-se os procedimentos de leitura flutuante do texto, que é o primeiro contato com todo o material coletado; em seguida, selecionam-se os documentos que serão analisados de acordo com a relação construída entre as bases teóricas e o objeto de estudo, ao passo que se elabora as primeiras hipóteses na intenção de apontar indicadores referentes aos objetivos propostos.

Utiliza-se da exaustividade (situar os elementos recorrentes que constituem esse documento), representatividade (a relevância do documento que a análise seja realizada), homogeneidade (que o critérios de escolha do documento sejam conforme a intenção da análise) e pertinência (os documentos devam se adequar ao objeto da pesquisa).

No segundo momento, realiza-se a exploração do material que é a fase da análise em que se seleciona o que está dentro dos principais eixos apontados de acordo com a definição de categorias e identificação das unidades de registro e de contexto. É pelos procedimentos de codificação, classificação e categorização que se pretende compreender os elementos de linguagem e realizar as interpretações dos textos buscando os sentidos presentes no material.

No terceiro momento, trataremos os resultados com a intenção de torná-los significativos com relação às unidades de sentido encontradas, fazendo uma leitura que condicione a uma compreensão ampliada do conjunto de informações selecionadas e analisadas.

Neste itinerário interpretativo, ousamos compreender os saberes e as práticas de ensino dos(as) docentes, as contribuições da estudante e as cosmovisões e saberes artesãos que em diálogo poderão produzir e inspirar traduções das experiências do sagrado na perspectiva transepistemológica.

6 DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE OS(AS) ARTESÃOS E OS(AS) DOCENTES: A CAMINHO DA TRANSEPISTEMOLOGIA.

Neste capítulo, iremos abordar as concepções que os(as) docentes têm do Ensino Religioso e como percebem a relevância desse componente no currículo, bem como quais materiais didáticos e situações são desenvolvidos nas atividades com este componente, além das dificuldades encontradas nesse percurso, mediante a falta de formação e os desafios que se lhe impõem. Iremos apresentar as contribuições da estudante e a participação dos(as) artesãos como produtores de epistemologias que, interconectados com outros saberes, podem indicar percursos curriculares outros no advendo de um Ensino Religioso de abordagem transdisciplinar. Assim, vamos apresentar o entendimento apreendido de acordo com suas visões de mundo que são construídas e reelaboradas a partir do seu sistema de referência e, assim, analisaremos suas falas, mediante o contexto de produção e em relação com as teorias que nos orientaram na construção de nosso entendimento a respeito da abordagem do ER.

6.1 Currículo do Ensino Religioso: Compreensões e Desafios

Neste tópico, iremos buscar compreender como os(as) docentes concebem o ER e a partir de quais referências situam o seu entendimento sobre este componente.

O currículo do Ensino Religioso, inicialmente, constituído com características de proselitismo pode vir a ser território de compreensões plurais da realidade. Neste sentido, os desenhos curriculares serão mais ou menos flexíveis, mais ou menos abertos “à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real” (ARROYO, 2013, p.40) a depender das leituras de mundo e do sagrado dos(as) professores(as), as quais têm impacto direto sobre o que eles(as) consideram como conhecimento legítimo.

O que fica acentuado nas falas do professor e da professora entrevistados é o fato de terem começado a lecionar o componente curricular de Ensino Religioso pela necessidade de complementar a carga horária, situação evidenciada em outras pesquisas (Holanda, 2011). Desse modo, a compreensão e a importância dada a

este componente parte, basicamente, da postura e da autonomia desse profissional, que tem formação em outras áreas de conhecimento. O docente P1 elabora a seguinte explanação a respeito de como concebe o componente curricular de Ensino Religioso:

Todo tipo de doutrinação em sala de aula, pra mim é repugnável. Antigamente quando eu estudava no ensino fundamental nós tínhamos uma matéria na grade curricular chamada *Educação Moral e Cívica*, tem muita gente confundindo Ensino Religioso com *Educação Moral e Cívica*. O próprio Ensino Religioso traz ética, traz diplomacia, traz respeito e, tem gente trazendo *Educação Moral e Cívica* para o Ensino Religioso sem expor a fé, exatamente por causa dessa questão de doutrinação né. Então eu acho importante a fé, a fé ela é importante. Você pode falar de *fé sem fazer proselitismo*, eu me acho um referencial em Ensino Religioso, porque *apesar de eu ser cristão*, eu falo do cristianismo, *falo da fé cristã sem fazer proselitismo*, falo do judaísmo *sem fazer proselitismo da fé judaica* e *falo do hinduísmo sem fazer proselitismo* (P1). (Grifo nosso)

O docente P1 sustenta seu relato em um encadeamento de ideias que parecem ter o intuito de assegurar sua postura enquanto professor de Ensino Religioso, assim, esse profissional ao fazer menção à *Educação Moral e Cívica* chama a atenção do interlocutor para um período caracterizado predominantemente por repressão e violência¹⁸ e busca evidenciar em sua narrativa seu posicionamento contrário às práticas de cerceamento da liberdade e doutrinação.

No entanto, quando anuncia que “*apesar de ser cristão*” trabalha com ER sem fazer proselitismo, o P1 considera que o fato de professar a fé cristã pode condicionar os adeptos desse sistema de crença a comportamentos fundamentalistas. O que podemos inferir a partir dessa compreensão é que as atitudes fundamentalistas estão presentes nas grandes religiões¹⁹ (Cescon; Nodari, 2010) o que confere a ideia de que são possuidoras de uma verdade universal. Compreensão imposta pelo sistema mundo moderno ocidental que cria hierarquias entre as crenças como ressalta Mignolo (2017):

¹⁸ A Educação Moral e Cívica foi criada durante a ditadura militar, em 1969 pelo presidente Arthur da Costa e Silva (1967-69).

¹⁹ Os fundamentalistas judeus, cristãos ou muçumanos estão convictos de serem um povo eleito, guiado pela divindade para estabelecer o Reino de Deus na terra e preparar o caminho para o dia no qual um Messias reinará. Se a religião é uma das causas do conflito é unicamente porque os fiéis esvaziaram a religião de sua mensagem divina reduzindo-a a uma simples dimensão humana, sociológica ou nacional. Ao invés de tenderem a Deus e ajudarem os seres humanos a elevarem-se para alcançar o amor Deus, eles o tornam ausente e tiram o seu amor e a sua generosidade dos corações. Agindo desta forma, vêem aqueles que são diferentes como pessoas a converter ou inclusive inimigos, ou simplesmente estrangeiros a ignorar ou a abandonar ao próprio destino. (CESCON; NODARI, 2010, p. 1193).

Uma hierarquia espiritual/religiosa que privilegiava espiritualidades cristãs em detrimento de espiritualidades não cristãs/não ocidentais foi institucionalizada na globalização da Igreja Cristã (católica e depois protestante). (MIGNOLO, 2017, p. 11)

Em sendo assim, a “naturalização” dessa hierarquia religiosa tendo como referência as grandes religiões mundiais promove uma única concepção de verdade que perpetua os preconceitos e a intolerância religiosa. Desse modo quando o professor P1 afirma que “*apesar de ser cristão*” não faz proselitismo, fica subentendido que há um discurso restritivo quanto à verdade religiosa, que nesse caso específico elenca uma confissão de fé como verdade absoluta, que é viável enquanto crença pessoal, mas que aqueles e aquelas que levam sua crença pessoal para embasar seu trabalho docente podem incorporar no desenvolvimento de sua ação educativa uma visão limitada da realidade que pode conduzir a leituras parciais e injustas.

Apresentamos em seguida o relato da docente P2 que sinaliza:

Eu tô trabalhando com eles essa questão de valorização da vida, de diálogo, de respeito, é mais um lado sociológico que religioso. Eu tento trabalhar o lado mais humano da religião, que são essas possibilidades de interação positiva entre os seres humanos e não trabalho as religiões em si de maneira doutrinária (P2). (Grifo nosso)

Mesmo não possuindo formação na área, as falas desse docente parecem indicar o entendimento de que se trata de uma área de conhecimento, na qual não cabe mais um ensino proselitista. Assim, pode-se afirmar que os(as) professores(as) entrevistados(as), teoricamente, compartilham de uma postura de rejeição às abordagens de cunho doutrinário, apontando certa predisposição para uma abordagem mais pluralista do Ensino Religioso que leve em conta aspectos que podem ser discutidos, comparados e refletidos sobre a realidade.

Como pode ser observado, o olhar da docente P2 sobre o ER parece evidenciar o fenômeno religioso como componente da cultura, tecido nas experiências sociais. De modo que se utiliza do diálogo como uma experiência de abertura às realidades outras da experiência humana, aprofundando-se na compreensão de fatos que possam conduzir a uma aprendizagem do real em seus limites e contradições e que traz a intenção de contribuir para a ampliação da visão sobre as possibilidades de uma religião dessas experiências como conhecimentos

que refletem e questionam a condição humana e suas formas de viver e de produzir significados.

O que podemos destacar aqui é a compreensão dessa experiência como uma dimensão que dialoga com outros sistemas de referência e pode favorecer uma abertura consciente e crítica. Nesse sentido, a comunicação supõe um respeito mútuo, a partir do qual o ato dialógico poderia ser condição para que haja construção de conhecimento e aponte para formas de humanização que ampliem as lutas por justiça e equidade.

O aprofundamento de questões que se referem às experiências sociais, às experiências religiosas, que podem ser compartilhadas como formas heterogêneas de conceber a realidade e dar sentido à existência, é capaz de ampliar o entendimento sobre os aspectos de diferentes tradições religiosas.

Assim, o conhecimento religioso dispõe de atitudes de reconhecimento e valorização do outro entendido em sua unidade e diversidade, como seres humanos que são complexos, pois não estamos prontos, acabados, mas que sempre seja possível buscar dentro do que somos, essa humanidade que nos religa e reinventa-nos diuturnamente. Conhecimento que se dá na abertura ao outro, na integração e na convivência com disponibilidade para o diálogo e para a solidariedade, numa perspectiva de acolhimento e respeito, como pontuam Alves e Junqueira (2011):

O ser humano muitas vezes precisa lembrar-se de que é um indivíduo, participante de uma sociedade, e a humanização destes indivíduos continua sendo o desafio do cotidiano. Neste contexto, que ultrapassa realizar experiências dicotomizadas ou agregadas forçosamente, discute-se o papel da Educação e do Ensino Religioso, pois o desafio de fazer a religação entre os espíritos, com a curiosidade do conhecer, além do que vemos com paixão de redescobrir o humano que existem em cada um, é uma perspectiva no movimento do educar. (ALVES; JUNQUEIRA, 2011, p. 57)

Essa possibilidade de redescobrir o humano parte do princípio de que somos seres inacabados, incompletos e, portanto, o conhecimento dessa condição supõe a possibilidade de ir além, dialogando e compreendendo as diferenças que nos constituem e enriquecendo-nos com as experiências negativas ou positivas que nos revelam “*o lado mais humano da religião*”.

Em sendo assim, podemos inferir que é através do Ensino Religioso que surge a possibilidade de recuperar os valores humanos que se afirmam nas práticas éticas religiosas e não religiosas (ARAGÃO; SOUZA, 2016), as quais incorporam os

conhecimentos espirituais da humanidade como aspectos que constituem a formação integral do(a) cidadão(ã).

Dito isto, percebemos que há certa ambivalência na narrativa da docente quanto ao entendimento sobre a importância de trabalhar o ER e o tratamento dado a religião quando enfatiza “*eu tô trabalhando com eles essa questão de valorização da vida, de diálogo, de respeito, é mais um lado mais sociológico que religioso*” (P2).

Assim, a narrativa da docente P2 parece evidenciar lacunas que pela falta de formação específica fornecem a ideia do fenômeno religioso ora entendido como “*o lado mais humano da religião*”, ora interpretado como “*um lado mais sociológico que religioso*”. Essa imprecisão quanto ao sentido do ER demonstra que ensinar esse componente demanda qualificação adequada tendo em vista que a compreensão dos fenômenos religiosos presentes na cultura traduzem-se em uma “*aprendizagem crítica sobre espiritualidades religiosas e não religiosas da humanidade*” (ARAGAO; SOUZA, 2016, p. 435).

6.1.1 Conteúdos, Materiais e Situações Didáticos

Neste item, iremos evidenciar os conteúdos, os materiais e as situações didáticos que são propostas pelos(as) professores(as) de acordo com suas concepções e interpretações da realidade e a forma como refletem essas compreensões no currículo do Ensino Religioso.

Eles apresentam suas percepções de acordo com suas compreensões de mundo e a partir delas selecionam: Quais religiões serão privilegiadas e por que estas e não outras? Quais conteúdos serão suscitados em determinadas religiões e quais deixarão de ser abordados? Quais materiais servirão de apoio para desenvolverem esse trabalho?

A escolha de cada professor(a) poderá definir o que é considerado conhecimento religioso e contribuirá para introduzir no imaginário coletivo quais religiões são consideradas válidas, bem como o modo como refere-se a esta ou aquela religião poderá indicar quais histórias, memórias e culturas estão sendo reconhecidas como legítimas no currículo do ensino religioso desenvolvido na escola Mestre Vitalino.

Questionado sobre quais religiões seleciona para desenvolver o trabalho em ER, o professor P1 descreve:

Eu falo sobre as *quatro religiões mais influentes do mundo*: as três religiões abraâmicas que é o *judaísmo, o islamismo e o cristianismo*, e falo sobre o *budismo ou hinduísmo*. Eu gosto muito de falar sobre o hinduísmo, principalmente, *porque tem muitas curiosidades*, eles gostam, quando eles fazem pesquisa, eles veem *as curiosidades sobre o hinduísmo*, sobre os deuses hindus, então *eles gostam dessa curiosidade*. Então eu normalmente uso essas quatro religiões para primeira, segunda, terceira e quarta unidade. Sobre o cristianismo eu falo sobre o nascimento, vida, morte, ressurreição e ascensão de Jesus, então eu uso esses cinco pilares no cristianismo; eu falo sobre os pilares do judaísmo; falo sobre os cinco pilares do islamismo. No hinduísmo eu falo sobre *as curiosidades do hinduísmo* porque existem 33 milhões de deuses dentro do hinduísmo, não dá você falar de cada um, eu falo dos principais: Shiva, Brahma e Vishnu, são os três deuses principais cada um tem sua função dentro da doutrina do hinduísmo, mas o hinduísmo é muito solto, cada um cria sua crença dentro dessas três doutrinas, desses três ensinamentos, ou seja, baseado nesses três deuses cada um segue como quer, é muito solta a religião, não tem uma determinação, não tem um líder, não tem uma carta magna que oriente, enfim, o hinduísmo é muito solto, muito liberal, cada um faz o que quer da sua vida e crê da forma que quer (P1).(Grifo nosso)

Essa narrativa indica os conhecimentos considerados válidos por esse docente e como incorpora essas compreensões gerando significados e estabelecendo uma referência que dependendo da abordagem estará servindo para reduzir ou ampliar o acesso e o reconhecimento de identidades.

Como pode ser visto, o professor P1 utiliza as chamadas “grandes religiões” para trabalhar em suas aulas de Ensino Religioso, assim ele define os conteúdos de acordo com critérios elaborados a partir do conhecimento que tem dessas religiões, propondo como eixos de definição de conteúdos: os pilares (das religiões abraâmicas) e as curiosidades (do hinduísmo ou budismo).

Ao selecionar as religiões abraâmicas, a possibilidade de trabalhar de maneira plural é reduzida tendo em vista que se tratam de três religiões que têm: (em parte) o mesmo livro como fundamento; são monoteístas; são universalistas. Essas características restringem a possibilidade de desenvolver um aprofundamento positivo sobre outras identidades religiosas, especialmente as identidades indígenas e africanas que constituem a formação religiosa do povo brasileiro.

Nesse recorte, percebe-se como o professor P1 descreve os conteúdos associados às religiões abraâmicas, destacando os pilares dessas religiões em comparação com as curiosidades do hinduísmo. Essa distinção (pilares x

curiosidades) parte do domínio que se tem de um sistema de crenças em relação ao outro caracterizado como exótico, estranho. Queremos destacar aqui que há uma heterogeneidade de conhecimentos religiosos, pois tratam-se de sistemas de referências diferentes que conduzem a formas distintas de explicar e compreender a realidade, mas nem sempre tratadas como sendo igualmente válidas. Assim, o que é evidenciado como curiosidades em relação ao hinduísmo pode-se inferir como fundamentos e cultura do hinduísmo do qual temos desconhecimento.

Alem disso, esse depoimento gira em torno de pelo menos dois sentidos de acordo com a recorrência do termo “curiosidades”: em um primeiro entendimento pode representar o estranhamento às práticas religiosas desconhecidas, assim, ao selecionar as “religiões mais influentes no mundo” o professor P1 define como critério de escolha as três religiões monoteístas que têm uma base comum e das quais sente-se confortável para falar. Por isso, a necessidade de formação de professores(as) para o ER, já que ao tratar apenas dessas religiões, outros sistemas de crença são negados e invisibilizados e, tratando-se da realidade brasileira, especificamente as tradições religiosas indígenas, ciganas e de matriz africana não são sequer mencionadas. Tal realidade remete-nos ao silenciamento e à construção de hierarquias físicas e simbólicas propaladas pelos estudos pós-coloniais, como assegura Mignolo (2010):

Es entonces una estructura compleja de niveles entrelazados: control de la economía; control de la autoridad; colonialidad del poder; control de la naturaleza y de los recursos naturales; control del género y la sexualidad; control de la subjetividad y del conocimiento. (MIGNOLO, 2010, p. 12)

Desse modo, é necessário redefinir as estruturas materiais e simbólicas que naturalizaram e determinaram como válida apenas uma referência de conhecimento, de visão de mundo e de identidade. Assim, é imprescindível a *releitura histórica, política e epistêmica*²⁰ das representações que temos de mundo que são baseadas na imposição de uma única cosmovisão.

Assim, ao tratar do Ensino Religioso numa visão pós-colonial pretende-se tomar como referência o diálogo entre as diferentes tradições que servem como referência na formação religiosa do povo brasileiro. Nesse sentido, Santos, E. C.

²⁰ SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. In. MARTINS, Paulo Henrique... [et.al.]. Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires :Estudios Sociológicos Editora, 2014.

(2016), apresenta questionamentos de pesquisadores(a) de religião e professores em formação sobre quais e quantas religiões seriam necessárias para garantir o respeito à diversidade religiosa do Brasil, sugerindo que para uma abordagem mais pluralista que dê conta de respeitar a diversidade de tradições religiosas seria possível realizar um trabalho que orientasse a discussão dos conteúdos de ER de acordo com a formação religiosa do país considerando as quatro matrizes que historicamente formaram as bases religiosas do Brasil: indígena, ocidental (cristianismo), africana e oriental.

O professor P1 desenvolve esse conteúdo legitimando esses conhecimentos como centrais na produção do saber em ER a partir de sua própria concepção construída em suas experiências sociais e formativas. Assim, mesmo quando afirma que não faz proselitismo em sala de aula pode-se inferir que seria possível uma abordagem mais plural que dê conta de garantir o respeito às diversidades religiosas presentes em sala de aula e na realidade da construção histórica das tradições presentes no Brasil, como afirma Conceição (2016): “para tanto, os conteúdos sobre a religião devem ser panorâmicos e globais, focando na cultura dos povos que deram origem ao Brasil e não apenas na de um grupo” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 121).

Nesse sentido, observamos que demandam presenças nos currículos de Ensino Religioso as abordagens que levem em conta a abertura aos saberes e modos de pensar a partir da formação das identidades religiosas também nativas do povo brasileiro, assim afirmando as presenças positivas das religiões indígenas e de matrizes africanas como herança intelectual, cultural e espiritual.

Outra representação diz respeito à utilização da curiosidade como estratégia didática, desse modo, ao que concerne a esse aspecto, quando o professor ressalta o seu uso com relação à religião hindu como uma maneira de despertar no estudante a vontade de conhecer as peculiaridades desse sistema de crença. Nesse sentido, poderá contribuir para a ampliação da perspectiva dos(as) estudantes para outras experiências religiosas. Freire (1996) ressalta a importância de empregar a curiosidade como experiência formadora levando-se em conta que:

A construção ou produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de compara, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

Nesse contexto, pode-se presumir que a curiosidade é uma estratégia que confere a busca por conhecimento, neste movimento “o que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (idem, p. 86).

Ao tratar das três religiões abraâmicas, o professor P1 mostra-nos uma maior apropriação dos saberes religiosos associados a essas religiões. Esse entendimento faz parte da leitura de mundo que o professor tem e a partir da qual direciona o seu olhar. Assim, o professor P1 descreve os materiais desenvolvidos em suas aulas de ER

Olha só no cristianismo eu uso a bíblia porque é um livro de fácil acesso, o islamismo eu não tenho acesso ao alcorão, é muito difícil você conseguir um alcorão (...) tenho alguns livros que falam sobre Maomé só, mas assim, a doutrina do islamismo eu não tenho um livro específico sobre isso; sobre o hinduísmo eu mando eles pesquisarem na internet, eu dou o tema eles vão lá e pesquisam e me trazem, eles mesmos fazem a pesquisa e é bom porque eles se interessam; o judaísmo eu uso também o pentateuco que é os cinco livros da bíblia né, e pouca coisa sobre pesquisa, mas pro cristianismo e pro judaísmo normalmente eu uso a bíblia e pro islamismo e hinduísmo eu mando fazer pesquisa na internet. (P1)

Para trabalhar em ER, o docente utiliza, prioritariamente, a bíblia e a pesquisa na internet como fontes de consulta sobre as religiões estudadas, configurando-se como os principais materiais didáticos disponíveis e relatados como de fácil acesso.

Apresentaremos a seguir a perspectiva desenvolvida pela professora P2:

Trabalhei na primeira unidade sobre as religiões de matriz africana, pedi pra pesquisarem sobre as principais religiões: umbanda, candomblé e pesquisarem os rituais, os santos, os ensinamentos de cada uma delas e fizemos uma discussão sobre isso porque geralmente eles trazem ideia de que as religiões de origem africana são macumba. E eu quis tentar fazer com que eles pudessem conhecer melhor o significado dessas religiões para os adeptos. Utilizo *muitos textos e trabalho muito interpretação do tema*, e também *trabalhei com algumas notícias da guerra né*, logo no início, trouxe algumas notícias falando sobre o que tava acontecendo, algumas explicações sobre os shiitas e os sunitas, as diferenças e tal. A secretaria mandou um papel com algum cronograma na terceira unidade fazendo a sugestão sobre a valorização da vida, a valorização do outro, essa questão do suicídio que estava sendo bastante abordada, então trabalhei sobre isso com eles. Foi o *único documento que veio da secretaria*, tinha algumas situações didáticas, tinha até *uma música de Gonzaguinha*, a vida é bonita eu trabalhei com eles (P2).(grifo nosso)

A docente demonstra que a construção de conhecimentos foi elaborada a partir da necessidade de refletir sobre questões referentes às inquietações, fatos e

acontecimentos relacionados a conflitos religiosos. Sua narrativa aponta a necessidade de trabalhar com as religiões de matrizes africanas pelo fato de serem consideradas inferiorizadas no imaginário social.

Assim, a professora P2 inicia um trabalho de pesquisa que visa afirmar e reconhecer a presença das religiões de matriz africana no contexto dos(as) estudantes, tendo em vista a tentativa de proporcionar o conhecimento e a construção de uma imagem positiva desses saberes, dessa cultura e desses povos.

A docente P2 demonstra o interesse em desenvolver um conteúdo voltado para as questões que emergem das experiências coletivas e individuais atuais dos(as) estudantes, possibilitando a abertura do currículo ao tratamento das questões relacionadas às religiões de matriz africana que, mesmo com o advento da Lei 10.639/2003²¹, ainda tem sido difícil inserir esse conteúdo de maneira construtiva dentro das escolas. Pois “as práticas e manifestações culturais africanas, em grande medida, foram mal compreendidas, tirando-lhes até mesmo a sua humanidade” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 119). Nesse sentido, inserir a discussão das religiões de matriz africana no currículo, visando a compreensão de seus fundamentos pode fortalecer a luta contra o preconceito e a intolerância religiosa.

Também, vale salientar que, ao mencionar a utilização de uma diversidade de textos sem especificar os temas e conteúdos sugeridos nesses documentos, a narrativa da docente não explicita que tipos de textos são esses, qual o critério de escolha e com que finalidade esse material é utilizado, indicando-nos apenas que realiza com esses textos um trabalho de interpretação dos temas, o que parece evidenciar um modo de exercer a compreensão espontaneísta do trato com o ER.

Outra questão que ganha destaque na sua fala é o fato dela afirmar que houve apenas um documento enviado pela Secretaria, no qual consta um cronograma de atividades sugerido pela instituição. Isso pode caracterizar a pouca importância dada à disciplina, diferentemente de outras que recebem maior relevância, como português e matemática, com as quais a secretaria mantém formações continuadas com frequência.

Podemos destacar até aqui que o trabalho em ER desenvolvido pelos(as) docentes P1 e P2 parecem estar centrados no desenvolvimento de temas a respeito

²¹ **LEI Nº 10.639**, DE 9 DE JANEIRO DE **2003**. Altera a **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira

das “grandes religiões” (P1) e temas relacionados a conflitos religiosos (P2) sem necessariamente esboçar um planejamento do ensino religioso mesmo, admitindo, que possa haver flexibilidade e diálogo contínuo com as realidades circundantes.

Apesar da professora P2 afirmar que não presenciou situações relacionadas a preconceito ou intolerância religiosa, ela percebe a importância de sistematizar um trabalho sobre as religiões de matriz africana pela necessidade de construir com os estudantes a compreensão das bases que compõem esse fenômeno religioso; o que é um avanço, tendo em vista que a professora P2 não recebeu formação em ER, quando pesquisas apontam que há resistência de professores(as) em trabalhar temáticas relacionadas aos aspectos religiosos das matrizes africanas (Conceição, 2016) por desconhecimento ou rejeição.

No entanto, houve uma situação didática²² descrita pelo professor P1 que revela o preconceito e o desrespeito em relação a um estudante que era adepto do candomblé,

Já tive um aluno que era taxado de catimbozeiro: ‘professor os meninos me chamam de catimbozeiro’ e eu tive que falar sobre isso né porque inclusive as outras crianças nem sentar perto dele queriam né? Tinham medo, porque a família era do candomblé e as crianças não gostavam dele e eu tive que intermediar esse conflito e na vida secular a gente encontra esse conflito religioso em todo ambiente que você vai: se você estiver na fila de um banco e passa uma pessoa entregando um folheto evangélico e outra pessoa xingando; eu disse amigo não precisa criticar, não precisa falar mal, ele só disse bom dia e só falou: você aceita? E isso aqui está falando de deus o que tem de mal você ler isso? (P1)

(Fez alguma intervenção sobre a situação com o aluno candomblecista?) Eu não fiz não pra não fugir do meu tema, porque eu acho que na época eu tava falando sobre judaísmo então eu só tenho uma aula por semana com cada turma então se eu abrisse um leque *eu ia perder tempo mas ai eu parei uns 5 a 10 minutos e falei sobre honrar as pessoas que tem as suas crenças sem discriminá-las né*. E alguns alunos (consentiram) eita professor é mesmo né (P1). (Grifo nosso)

A narrativa “*fugir do meu tema*” pode insinuar uma atitude conteudista que parece demonstrar uma preocupação com o plano de aula, tendo em vista que as aulas de ER ocorrerem geralmente uma vez por semana, tendo esses(as) professores(as) uma aula de aproximadamente 50 minutos para trabalharem o

²² Entendemos por situação didática uma atividade desenvolvida pelo(a) professor(a) e programada a partir de materiais existentes ou produzidos que busque garantir a participação e oportunize o desenvolvimento de novas percepções aos estudantes. Inclui também os episódios que, eventualmente, possam gerar reflexões, diálogos e intervenções por parte do docente.

conteúdo previsto, o que evidencia a emergência de repensar nosso papel formativo quando as situações didáticas que surgem a partir das vivências em sala de aula expressam desrespeito, discriminação e violência.

Em sendo assim, pensamos que: não seria uma boa oportunidade para se trabalhar a temática da intolerância religiosa? O professor interveio, imediatamente, quando alguém na rua distribuía a Palavra de Deus e o interlocutor criticou, pois sentiu-se impelido a defender o respeito a crença cristã, mas como lidar com o preconceito e a intolerância quando se trata de religiões historicamente marginalizadas? Como falar sobre a importância da religião africana como componente cultural e de formação identitária quando essa religião é atravessada por sentidos simbólicos e históricos mal compreendidos?

A atitude descrita pelo professor pode demonstrar qual a temática em que ele sente-se seguro e confortável para intervir como também pode levantar questionamentos, tais como: será que houve receio de que ao desafiar os estudantes a pensarem sobre o porquê da demonização das religiões de matriz africanas e na possibilidade de oportunizá-los a ampliar os conhecimentos acerca dessas crença praticadas no Brasil, ele mesmo poderia sentir-se vulnerável a ser rotulado de catimbozeiro? E em caso afirmativo, o receio de ser comparado a um adepto do cadomblé poderia relevar certo desconhecimento, desconforto ou ainda rejeição em relação a religião dos nossos ancestrais africanos? Em sendo assim, como informar sobre aquilo de que não se tem conhecimento? Ou se tem muitas vezes um entendimento particular baseado numa crença individual mas, que não seria coerente, nem ético impor essa compreensão tendo em vista o respeito a diversidade cultural e religiosa. Como agir então?

Compreendemos os espaços-tempos de aula como espaços formativos e apesar do professor P1 demonstrar-se solícito ao estudante em particular, o que definiu o momento da aula, foi seguir o conteúdo curricular prescrito, haja vista que há um controle do tempo de aula para dar conta do currículo previsto, no entanto Arroyo (2013) assinala a importância de construir um currículo que esteja aberto à dinâmica social da vida dos educandos,

Não se trata de negar o direito a produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de autoimagens cultuadas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu

reconhecimento nos currículos, no material didático e literário (ARROYO, 2013, p.42).

Nota-se que o uso de adjetivos pejorativos, como explicita (Conceição, 2016) contribuem para a construção negativa das religiões subalternizadas e vitimizam os(as) estudantes adeptos dessas religiões. Apesar do trabalho com as religiões de matriz africana não ser sistemático e tão presente nos currículos do ER, compreendemos que essa situação didática teria sido uma oportunidade para que o professor P1 tratasse do tema em questão, pois

As manifestações de desrespeito religioso crescem até mesmo entre os professores, pois estes se esquecem que seu papel é informar sobre as religiões praticadas no Brasil; e as religiões de matriz africana fazem parte deste conjunto, por isso é importante que os professores conheçam, pelo menos, os símbolos mais significativos das principais religiões brasileiras. Cada religião tem seus símbolos que a representa e utilizam estes significados para expressar-se (CONCEIÇÃO, 2016, p. 120)

Assim, parece imprescindível que professores(as) estejam preparados para tratar dessas questões tendo conhecimentos baseados na compreensão dos aspectos que caracterizam essa religião e de sua importância para a comunidade religiosa que a cultua e para o conjunto das relações sociais simétricas, dialógicas e plurais.

De modo que a inserção das religiosidades de matriz africana no currículo demonstraria o respeito e o reconhecimento às expressões religiosas que formam a religiosidade do povo brasileiro, bem como sua visibilidade positiva poderia contribuir para superação de preconceitos.

Outra situação de preconceito é relatada desta vez pela estudante E, em um momento de encontro de grupo de trabalho fora da escola:

Na sala não, mas fora da escola já, porque um amigo meu ele era *de outra religião* e por ele ser de *outra religião* ele não pôde participar do nosso grupo, *ele foi tirado do grupo*. E eu fiquei super triste porque a gente tem que *ter respeito pelas outras religiões, não só pela nossa*, só porque a gente faz uma coisa e eles fazem outra, e a gente tem que entender que eles aprendem uma cultura e a gente aprende outra, e *não é porque a gente tem a nossa cultura que a gente tem que desrespeitar a deles*. E por isso eu achei bastante triste ele ter saído do grupo. Aí disseram que ele não ia ficar no nosso grupo e tiraram ele. (E qual a religião dele) Ele é do *candomblé*. (E quem decidiu que ele não podia participar) E a maioria decidiu que ele não ia ficar no nosso grupo por causa disso. E ele acabou indo pra outro grupo (E, 8º ano).(Grifo nosso)

O relato acima evidencia a dificuldade em lidar com aquele que é de *outra religião* e, assim manifesta, expõe, o preconceito e a intolerância religiosa. Com essa narrativa observa-se que existe um estigma social com relação às religiões de matriz africana e o seus adeptos são desumanizados, descaracterizados por não pertencerem ao credo hegemônico. Isso repercute na trajetória escolar de alunos(as) que vitimizados e inferiorizados acabam evadindo por não se sentirem representados, nem terem suas histórias reconhecidas como igualmente válidas na construção do imaginário social.

No que diz respeito a como poderia ser uma aula de ensino religioso a estudante relata que

Como a professora sempre faz na nossa sala, ela passa o conteúdo, explica, pede pra gente fazer pesquisa pra mostrar como são as outras culturas, passa vídeo. Eu acho que assim como ela faz é *interessante* e a gente aprende muita coisa (E, 8º ano). (Grifo nosso)

A aluna aponta que o interesse pela aula surge com a dinâmica proposta pela docente, quando utiliza-se de diferentes recursos metodológicos para desenvolver a sua aula. Assinala também que de acordo com essa proposta há aprendizado. No entanto, verificamos na fala anterior que ela situa uma experiência de preconceito em que a maioria do grupo decidiu por retirar um dos alunos de um grupo de trabalho porque ele era candomblecista.

Em uma perspectiva plural e dialógica, o currículo do ER pode ser um espaço capaz de oferece possibilidades para que o(a) docente possa intervir de maneira ética e responsável, dando voz aos sujeitos e às experiências que foram negadas e subalternizadas. Para tanto, a efetivação desse currículo perpassa pela garantia de uma formação que contribua nesse sentido. A respeito da formação, os(as) docentes relatam a seguir:

Ensino religioso é pra quem tem formação, Ensino religioso nao é filosofia, nós não temos formação, talvez tenhamos formadores o que falta é coragem da secretaria pra trazer esses formadores. (P1)

A principal dificuldade é que *não temos um norte*, né, não temos um cronograma a seguir, *ensino religioso fica a cargo do professor*, então se o professor for intolerante, que nao respeita a diversidade, ele vai acabar reforçando isso em suas aulas porque não existe nenhum direcionamento por parte da secretaria de educação pra nós, não existe uma formação, então cada professor faz aquilo que esta de acordo com a sua concepção. (P2) (grifo nosso)

No entanto, apesar da importância dessas discussões no currículo do ensino religioso, essa questão perpassa a limitação encontrada pelos(as) professores(as) devido ao próprio sistema de educação, pois tratam-se de professores(as) que não têm formação específica, e que não recebem formação da secretaria de educação, como atestam as falas dos docentes.

Além disso, percebemos o desconhecimento dos(as) docentes com relação à normatização desse componente curricular, possivelmente, por serem oriundos de outras áreas não aprofundaram seus conhecimentos acerca da legislação vigente. Ignoram o que consta na LDB em seu artigo 33 quando estabelece que o ER deve “assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil”; e o que consta nos PCNER, que apesar de não ser reconhecido pelo MEC é o único documento até então que oferece auxílio para compreensão e desenvolvimento de procedimentos para o trabalho docente que visa:

proporcionar o conhecimento dos elementos que compõe o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que tem na liberdade o seu valor inalienável. (FONAPER, 2009, p. 47)

Além do aparato dos PCNER's, recentemente, a inclusão do ER no texto final da BNCC pode significar um ganho, tendo em vista que na Base Comum constatarem-se orientações didáticas legais para auxiliar a construção do currículo deste componente.

Ao constatar o desconhecimento dos docentes acerca das bases legais que constituem as diretrizes para o ER, percebe-se que a falta de formação pode colaborar para a elaboração de conteúdos e sistematização de atividades e conhecimentos que caberá ao posicionamento do professor para uma abertura à diversidade ou à manutenção de um currículo que considere apenas uma leitura privilegiada de mundo.

No que tange à relação entre os saberes artesãos e o ensino religioso na escola, tanto o docente P1 quanto a estudante afirmam que não vislumbram essa possibilidade. Contudo a P2 relata

Acho que há uma relação, aqui eles são muito voltados pra o artesanato, tanto os alunos quanto os pais, os alunos sabem desenhar muito bem e acho que poderiam usar essas habilidades artísticas para trabalhar nas aulas de ER. (P2)

Com isso, observa-se ainda que o currículo da escola seja distante dos artesãos, é possível tentar construir um diálogo que evidencie esses sujeitos produtores de conhecimentos. Ao aproximar-se das suas histórias, memórias e trajetórias como fontes de saber e relacionar seus conhecimentos com outras compreensões pode ampliar as percepções e elaborar propostas que afirmem as identidades negadas e oportunizem aos estudantes o direito de se reconhecerem em seus coletivos de origem como sujeitos de direitos, sujeitos epistêmicos, e dentro do currículo do ensino religioso elaborar compreensões de mundo mais plurais, justas e igualitárias.

6.2 Transepistemologia em Construção

Com o entendimento de que o currículo é um território em disputa, o currículo do ER constituído, em geral, como espaço de proselitismos, pode também tornar-se território de compreensões plurais da realidade. Assim, ao entender que o currículo pode centrar-se em conhecer quem são os sujeitos da aprendizagem e quais são os conhecimentos que esses sujeitos elaboram sobre o mundo, pode-se construir uma proposta que valorize e reconheça a presença dos sujeitos sociais e seus coletivos de origem (Arroyo, 2013) e relacione os conhecimentos científicos aos conhecimentos não científicos (Sousa Santos, 2007), numa perspectiva que amplie os conhecimentos e os critérios de validação dos mesmos, bem como o entendimento dos diferentes níveis de realidade e a inclusão do terceiro termo (Nicolescu, 1999).

Nesse sentido, a transdisciplinaridade como transepistemologia compreende esse processo de construção do currículo do ER no Alto do Moura como

possibilidade de relacionar os conhecimentos artesãos aos conhecimentos advindos das ciências da religião, interconectados numa nova compreensão da realidade.

Desse modo, aqui iremos descrever como os/as artesãos/ãs compreendem o seu trabalho com o barro e a possível relação com o ER, sendo o barro um símbolo do sagrado. Junqueira (2012) sinaliza que

Os símbolos são parte fundante deste processo que qualifica o ser humano e o diferencia do animal. A humanidade não se expressa apenas na ordem racional, mas fundamentalmente se humaniza porque é construtora de processos simbólicos. Conhecer a realidade através dessa prática do Ensino Religioso, que ao buscar as ligações de significado que os seres humanos tiveram em toda a sua história com a sociedade e com a perspectiva da transcendência que se expressou em múltiplas formas, vai travar um diálogo efetivo com contextos culturais, diversificados, permitindo desenvolver, ao mesmo tempo, compreensão e respeito pelo outro. (JUNQUEIRA, 2012 p. 120)

Assim procuramos identificar o que é situado pelos artesãos como fenômeno observável do religioso presente na produção de peças artísticas, bem como a compreensão que têm do barro enquanto elemento fundamental para desenvolver seu trabalho artístico.

Para desenvolver um trabalho que verse sobre as aproximações entre os saberes das pessoas artesãs e o currículo do ensino religioso, buscamos compreender qual o significado do barro na vida dessas pessoas e de que maneira elas vêm a relação entre o barro e o ensino religioso.

Percebemos que, para esses(as) ceramistas, a arte do barro surge nas suas vidas como dom e inspiração divinos, demonstrando a interconexão entre religiosidade e arte. Para eles(as) essa inspiração surge de diferentes formas a partir da reflexão sobre o cotidiano do homem/mulher do campo, através de sonhos ou, até mesmo, quando há encomenda de peças específicas, quando precisam desenvolver a criatividade para atender aos pedidos dos compradores.

Eles(as) expressam suas experiências com o barro como construída em relação aos acontecimentos reais como pode ser visto ao afirmarem que: “A inspiração vem todo dia, porque todo dia tem peças diferentes uma da outra e eu gosto quando o pessoal vem encomendar porque são peças diferentes” (A2), e quando são estimulados pela própria cotidianidade: “Olhe as minhas peças era mais regional coisas que a gente vê no dia a dia, festa na roça, Maria Bonita, Lampião,

carro de boi, retirante” (A3). Como também expressam inspiração em acontecimentos imaginados:

Comecei me inspirando e fazendo meus trabalhos criativos, gostava de tudo que eu via e chegava em casa eu começava a fazer no barro né, e a minha mente foi funcionando, eu tomei gosto também e foi dano certo, aí eu fui criando gosto pela a arte, eu tinha mandado por Deus um dom né. A ideia às vezes a gente ta dormindo sonha. (A1)

Desse modo, observamos que o desenvolvimento das habilidades artísticas dá-se continuamente nas trajetórias de vida dessas pessoas artesãs de onde a criatividade emerge para produzir suas peças. Além disso, a inspiração também aproxima-se do dom, da experiência divina, de algo que se manifesta entre a subjetividade e a objetividade desses sujeitos artesãos. Por isso, imediatamente associam a criatividade às experiências manifestantes do sagrado que percorre e trespassa seus corpos, saberes e iniciativas inventivas.

Assim, de igual modo para produzir peças religiosas esses(as) ceramistas relatam que utilizam como referência o conhecimento da realidade. De modo que afirmam: “Eu faço todas as peças da igreja católica” (A2); “Sempre a gente fazia coisas da igreja né” (A3), e produzem peças de acordo com um imaginário religioso específico: “Quando chega o natal eles fazem muitas figuras representando o nascimento de Jesus né, bota nas portas, quando chega a semana santa faz outras peças com relação à paixão de Cristo” (A4). Mas também apresentam abertura de acordo com o contexto de inserção de suas produções artísticas

Olhe o santo que eu tenho são as procissões, a gente trabalha assim o que existe no nordeste (...) eu comecei fazeno procissão com Cristo, Nossa Senhora, Frei Damião, Padre Cícero, eu já tinha participado de Salvador-Bahia, ai vem no pensamento eu fazer lemanjá porque lemanjá é uma tradição religiosa que tem lá dos baianos, das baianas, aqueles povo antigo, aquelas igreja antiga e eu coloquei no meio das procissão lemanjá também né? porque é uma religião lá que eles acredita e crê e eu achei que ela era importante. (A1)

Nesse sentido, podemos identificar que a produção de peças religiosas parte das vivências desses(as) ceramistas no contexto religioso de tradição católica, como também há uma abertura à possibilidade de expressão do sagrado de outras religiosidades como no caso do artesão A1 que com a experiência vivida em

Salvador(BA) reelaborou suas percepções e acrescentou a figura de Iemanjá dentro da procissão pelo entendimento de que se trata de uma religião importante para os adeptos e que tem referência no cenário nordestino.

Desse modo, verificamos que pode haver uma aproximação dos conhecimentos artesãos como inspiradores para o trabalho no Ensino Religioso, tendo em vista que a elaboração de peças de cunho religioso é a expressão observável da fé, levando-se em conta a possibilidade dessa abertura às culturas religiosas que constituem a formação do povo brasileiro.

Além disto, o diálogo que pode ser estabelecido entre as diferentes tradições a partir da representação e valorização dos seus símbolos sagrados pode favorecer a compreensão dessas religiões e o entendimento dos elementos que constituem o imaginário dos adeptos desses credos e que configuram seus sistemas de crenças.

Assim, a transepistemologia pode ser uma abordagem que aproxima essas representações da realidade, sendo que Nicolescu (1999) faz a seguinte afirmação “a abordagem transdisciplinar pressupõe uma pluralidade complexa e uma unidade aberta das culturas, religiões e povos de nossa Terra, bem como das visões sociais e políticas no seio de cada povo” (NICOLESCU, 1999, p. 134).

Isso implica dizer que a abordagem transdisciplinar considera os conhecimentos científicos e não científicos, ao mesmo tempo, em que amplia seu diálogo com as experiências espirituais, considerando o papel da subjetividade e da sensibilidade na construção dos saberes e ampliando o horizonte de sentidos advindos dessas compreensões.

Para os(as) ceramistas, o barro é algo considerado divino, assim é evidenciado “a importância do barro para mim é porque ele o barro ele é vivo. Jesus pegou o barro e fez um homem de barro, assoprou e ele andou, está na bíblia, o barro é abençoado” (A1), como também tem um significado presente no contexto das relações mais básicas desses sujeitos como informam “o barro significa tudo pra mim, ele significa vida, significa tudo na minha vida: alegria, o pão na minha mesa” (A2). O que é evidenciado é que esses ceramistas atribuem a esse elemento da natureza uma propriedade transcendental e, ao mesmo tempo, consideram como algo imanente, como pode ser observado em outra fala a seguir:

Eu vejo o barro que é extraído da terra né, como uma mãe que alimenta os filho né, amamenta e esse leite amamenta e cria os filho da terra, por que donde é que nós tira nossa alimentação? Donde é que nós tira nosso custo de vida? Por que é que nós somos e temos todo esse povo aqui que

trabalha com o barro? Tudo que eles têm e são é extraído da mãe terra né? É uma fonte de riqueza, porque muitos aqui ou quase todos vivem do barro, é quem amamenta. (A4)

Os conhecimentos desses(as) ceramistas revela a associação entre um elemento da natureza (barro) e sua propriedade divina. Essa associação também pode servir de referência para um trabalho que considere os elementos da natureza como instrumentos de revelação do sagrado, possibilitando o reconhecimento de elementos considerados sagrados por outras religiões e relacionando o conhecimento de sua representação, especialmente no que diz respeito às religiões de matriz africana.

Ademais, os elementos da natureza como potencializadores da presença do sagrado também são representados nas religiões de matriz africana e poderiam ser um eixo que orientasse o desenvolvimento do currículo, tendo em vista que o desconhecimento sobre esses credos gera o preconceito e a intolerância.

Conceição (2016) esclarece que,

Antes de os povos africanos serem capturados e escravizados nas terras brasileiras, eles praticavam sua religião a partir dos cultos ligados a suas famílias. Assim, havia regiões que praticavam o culto a Oxum e a sua representação era associada ao Rio Oxum; outra região cultuava Ogum e sua representação estava no ferro; a região que cultuava Yansã fazia reverência aos ventos e às tempestades. Esses três exemplos servem para ilustrar, ainda que de maneira genérica, a associação das religiões de matriz africana com os elementos da natureza e não uma profusão de satanizações disseminadas pelo eurocentrismo que permeia a grande parte do imaginário social. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 119)

Como podemos observar, a compreensão dos elementos da natureza como elementos que compõem o fenômeno religioso, especialmente no que diz respeito às religiões de matriz africana, pode servir para afirmar a presença dessas religiosidades como sistemas de crenças produzidos na cultura dos povos que constituem o Brasil, crenças heterogêneas e como presenças positivas no currículo do Ensino Religioso.

Em sendo assim, é possível identificar a possibilidade de ofertar a construção de um currículo do ensino religioso que considere a participação das pessoas artesãs como sujeitos de conhecimentos que podem em colaboração com a escola produzir e materializar uma perspectiva curricular diferenciada do ER.

Desse modo, a aproximação entre artesãos e comunidade escolar poderia indicar a produção de oficinas abertas em que os ceramistas pudessem utilizar o trabalho com a arte do barro como instrumento do ER.

Pode ser uma via de aproximação como afirmado nas falas a seguir:

Quando eu tive em Salvador-Bahia eu passei o tempo lá só fazendo arte sacra, Alto do Moura poderia se interessar mais a fazer a arte sacra, deveríamos apoiar mais, fazermos a cultura religiosa e dá aula para jovens e crianças, fazer as coisas que nós temos de bom, de cultura e as coisas que nós temos de arte sacra. (A1)

Eu dou muita oficina e nas oficinas eu trabalho muito com peças do nordeste, eu faço o velho da roça, eu faço Luiz Gonzaga, eu faço Lampião, eu faço de tudo que é essas referências nordestinas, mas eu nunca dei uma oficina fazendo santo, fazendo anjo, de vez em quando eu faço um São Jorge (...) mas pra dá oficina mesmo assim diretamente fazendo santo eu não fiz não, mas é muito importante partir pras peças religiosas, é válido. (A2)

Com isso, entendemos que pode haver a elaboração de uma proposta que evidencie os conhecimentos dessas pessoas artesãs como possibilitadores de uma abertura à pluralidade de reconhecimentos. Pensar o ER tendo os artesãos como produtores de saberes e visões de mundo pode configurar um currículo que dialogue com as experiências desses sujeitos, as possibilidades de compartilhar os símbolos e expressões religiosas dos diferentes credos que compõem a religiosidade brasileira.

Ainda, os saberes artesãos constituem-se como narrativas que apontam para as concepções místicas e éticas da experiência do sagrado, como é evidenciado pela ceramista A4:

Deus deu o dom, deu sabedoria de o homem fazer as suas imitações. Por isso que nós devemos valorizar. Eu tenho muita pena, muito dó, muita tristeza quando vejo o povo, os homens, quando se diz homem é humanidade, destruindo toda obra que Deus fez, que Deus deixou pra nós continuar defendendo e protegendo aquela riqueza e aquelas grandezas divinas, e o povo só destrói, eu não me conformo com isso. O que eu tenho a dizer que eu acho mais importante, eu já disse: que nós devemos chamar mãe terra, que ela quem cria os filho tudo, né, mas não é a pessoa chegar só destruir, so destruir, as árvores, o desmatamento. Por isso que nós tamo vendo a devastação, como é que o mundo ta se tornando né, porque é só destruição, destruição. (A4)

A artesã apresenta em sua narrativa a importância da co-presença mística e ética entre seres humanos e natureza. Ela afirma a necessidade de repensar a relação da humanidade com a natureza para além da relação sujeito-objeto, aprofundando assim a experiência humana como atitude de respeito e cuidado com a mãe Terra.

Essa atitude inspira uma perspectiva ativa, de engajamento numa fé militante, como pode ser observado a seguir:

Então é muita coisa errada, mas nem é eu nem é você que pode consertar. Mas nós vamos combater. Se não tiver a união, comungar junto, como era antigamente, os apóstolos se ajudavam, ajudavam os necessitados. Olha a religião é a coisa mais importante que nós temos na nossa vida porque nós estamos defendendo a criação do mundo. (A4)

Faz-se presente na narrativa da ceramista A4 a ideia de integralidade entre os seres humanos na defesa do mundo e de sua criação, manutenção que só é possível através de uma postura crítica que é contemplação e ação numa tentativa de unir seres humanos e cosmos para uma experiência conjunta de rejeição às injustiças e de cuidado de si, do outro e da natureza.

Assim, faz-se necessário elaborar procedimentos que articulem esses conhecimentos de modo que possam propiciar de maneira positiva e afirmativa as religiões que foram historicamente inferiorizadas. Desse modo, é necessário realizar formações e garantir materiais didáticos que tenham a finalidade de assegurar a elaboração de um conhecimento que tenha o desafio de ampliar propostas como afirma Conceição (2016):

O desafio que se coloca hoje é saber quais as concepções, os conteúdos e as metodologias que podem promover a equidade entre os povos a fim de extinguir a discriminação racial que, dentre outros males, promove o preconceito religioso, especialmente em relação às matrizes africanas. Os desafios podem ser ampliados para a criação de livros e materiais didáticos respeitosos, bem como a formação de professores lhes permitam compreender o seu verdadeiro papel enquanto educador. Ademais, um trabalho em parceria com a família pode possibilitar maior respeito à cultura africana e suas manifestações. Haja vista que a religião é um dos aspectos que ajudam na conformação das identidades do indivíduo, por meio dela é possível se promover uma interação reflexiva no processo de criação e ressignificação do mundo. (CONCEIÇÃO, 2016, p.121)

Essa aproximação entre ceramistas e comunidade escolar pode ampliar o currículo do ER, possibilitando a ecologia dos saberes na medida em que garante a

presença dos conhecimentos artesãos em diálogo com outros conhecimentos e pode ensaiar uma proposta de transepistemologia quando compreende os conhecimentos acerca do fenômeno religioso como conhecimentos válidos e que podem apreender para o que está além dos dogmas e das instituições religiosas.

Dito isto, pode-se elencar como procedimentos propositivos, entre outros, que possam propiciar a relação entre as comunidades escolar e artesã :

- 1) Aproximação efetiva e sistemática da Escola Mestre Vitalino com a ABMAM²³;
- 2) Vivências de rodas de diálogo com os(as) artesãos(ãs) na escola;
- 3) Aulas itinerantes nas oficinas dos(as) ceramistas: desenvolvimento de sensibilidade religiosa (inspiração); narrativas autobiográficas dos artesãos em que as realidades concretas da vida e as experiências reveladoras do sagrado imbricam-se e dão significados aos sujeitos artesãos e à arte no barro produzida por eles.

Com esses procedimentos busca-se oferecer indicativos para refletir sobre a elaboração de um currículo do Ensino Religioso aberto e plural que considere a realidade dos estudantes, de modo que valorize os seus coletivos de origem representados pelos artesãos como produtores de saberes. Os conhecimentos dos ceramistas em diálogo com outros conhecimentos que possam aprofundar a relação mística e ética dos seres humanos com o mundo e uns com os outros na busca de construir um conhecimento que integre racionalidade e sensibilidade na defesa de um mundo mais justo e de seres mais humanos em suas atitudes de reverência e cuidado permanentes.

²³ Associação dos Artesãos do Alto do Moura.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dessa pesquisa deu-se por interesses que estão associados a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Rememorar as aulas de Ensino Religioso na infância, a passagem por uma religião cristã fundamentalista e recordar, ao mesmo tempo, o percurso enquanto estudante do curso de pedagogia e, em seguida, como professora da rede municipal, remeteu a uma releitura desse componente, ainda que principiante, mas que me conduziu à tentativa de elaborar concepções e desenvolver práticas mais afirmativas de reconhecimento e respeito à diversidade de crenças.

Nesse sentido, ampliar conhecimentos acerca do ER a partir da apropriação da compreensão de um currículo que pode estar aberto a diferentes vozes, saberes e sujeitos, possibilitou-nos uma aproximação maior com os/as alunos(as) em sala de aula, enriquecendo nossas experiências didático-pedagógicas, fazendo da escuta das experiências e questionamentos uma maneira de direcionar nosso trabalho docente. Com relação ao trabalho com ER o entendimento desse conhecimento tem contribuído para que a partir da percepção que os(as) alunos(as) têm de suas próprias experiências com sagrado, possamos ampliar nosso olhar ao questionar e discutir sobre como rituais e símbolos sagrados mencionados por eles dentro de suas experiências são vivenciados por outras religiões. Em especial, referimo-nos às matrizes africanas e indígenas que contribuem para a amplitude da percepção do respeito à espiritualidade do outro no exercício constante de ver que as diferentes leituras de mundo podem coexistir.

Ao fazermos a escolha do título: O SAGRADO, O BARRO E O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA MUNICIPAL MESTRE VITALINO (CARUARU/PE): Diálogos possíveis para uma transepistemologia, abordamos a compreensão do barro dentro do contexto cultural e religioso de sua utilização como um elemento imanente e transcendente, sendo ele sacralizado como instrumento divino nas mãos dos artesãos que confeccionam suas peças, e em sendo assim, tem um viés econômico, mas igualmente é perpassado por uma percepção espiritual. Essa percepção pode apontar para o que Catherine Walsh chama de colonialidade/decolonialidade da natureza, que nesse sentido diz respeito à forma como a escola ainda envolta nos moldes da colonialidade da natureza perpetua o imaginário cartesiano que separa humano/natureza, mesmo inserida em um bairro

cuja riqueza cultural e simbólica do barro é abundante, no qual os(as) próprios artesãos(as) afirmam uma possibilidade de abertura para uma relação entre ser humano e natureza como relação espiritual e condicionada pelo cuidado e respeito a todas as formas de vida e existência.

Imaginar a possibilidade do trabalho com o barro aponta para a maneira como os(as) ceramistas percebem essa relação, o que nos levou ao entendimento de que essa área de conhecimento pressupõe uma perspectiva aberta e plural do ER. Com isso, intencionamos compreender os processos do Ensino Religioso e as possibilidades de vivências curriculares outras, associadas à arte do barro, na Escola Municipal Mestre Vitalino (Caruaru-PE).

Para desenvolvermos essa investigação utilizamo-nos da literatura, desde as clássicas às mais contemporâneas que nos ajudaram a redefinir e ampliar nossa compreensão sobre: 1) o ensino religioso como objeto de estudo, por isso situado sócio-histórico e culturalmente; 2) a perspectiva laica de educação enquanto possibilitadora de convivências éticas e respeitadas diante da realidade concreta e complexa; 3) um currículo que considera a integralidade do ser humano, de sujeitos e conhecimentos outros em sua produção de sentido, conseqüentemente, um currículo do ER amparado nas Ciências da Religião e em diálogo com saberes outros; 4) a assunção da ecologia dos saberes e da interepistemologia como bases para uma transepistemologia.

Os resultados demonstram contradições na compreensão de Ensino Religioso apontadas pelos docentes, pois, em suas narrativas perpassam a ideia de que esse componente não poderia ter caráter proselitista, embora, por um lado, tenham dado destaque às religiões abraâmicas (monoteístas) e, por outro, tratam o fenômeno religioso ainda com imprecisão, tratamento atribuído a falta de formação em ER desses(as) profissionais que são remanejados para atuar nesse componente.

Apesar disso, apresentam diferentes materiais didáticos: bíblia, livros, textos, pesquisa na internet, músicas, vídeos, o que demonstra a busca por instrumentos que dêem conta de trabalhar esse componente de maneira mais criativa e interativa segundo os propósitos de cada professor.

Outro destaque diz respeito aos conteúdos trabalhados por esses docentes que se distinguem: enquanto um deles prioriza o estudo das grandes religiões, a outra considera questões mais próximas da realidade dos estudantes ou temas de cunho religioso que estejam em discussão na sociedade.

Com relação às religiões de matriz africana ficou evidenciada a necessidade de que haja um trabalho de reconhecimento e valorização dessas crenças, tendo em vista a experiência de situações de preconceito evidenciadas de maneira explícita nas situações didáticas, bem como o despreparo ou distanciamento em intervir diante da experiência relatada. Entretanto, na leitura da professora, quando decidiu desenvolver uma atividade que levasse em conta a compreensão desses sistemas de crença, verificamos uma abertura.

Contudo, esses(as) professores(as) não têm formação na área e são de outras licenciaturas, tendo assumido esse componente para complemento de carga horária, o que resulta em um ensino condicionado pelas convicções desses profissionais. Desse modo, seria necessário implantar cursos que fossem reconhecidos e que garantissem a formação do profissional, bem como o desenvolvimento de sua carreira, tal qual qualquer outro professor que se profissionaliza em cursos específicos na sua área de interesse e atuação. Isto face à efetivação do componente Ensino Religioso na escola como área de conhecimento a partir de uma concepção ampliada, o que altera tanto o tratamento dado a essa área quanto às especificidades que o profissional desenvolverá no exercício de sua função docente.

O distanciamento entre comunidade escolar e ceramistas é expresso nas falas de docentes e estudante, quando não vêem a possibilidade de um ER articulado aos conhecimentos artesãos. No entanto, para esses ceramistas é possível essa releitura e eles mesmos indicam procedimentos como oferecimento de oficinas por exemplo.

Os saberes artesãos, aqui apresentados, conduzem-nos à compreensão mística e ética do sagrado. Suas narrativas evocam o reconhecimento das interconexões dos seres humanos entre si e com o cosmos. A presença desses artesãos no currículo do ensino religioso representa um movimento de inserção dos conhecimentos e sujeitos historicamente negados e negligenciados nos espaços escolares.

Com este entendimento, verificamos a possibilidade de uma transepistemologia do Ensino Religioso na escola municipal Mestre Vitalino (Caruaru-PE), a qual poderá ser a ponte em que os saberes populares (artesãos) e os saberes científicos (propostos pelas Ciências da Religião) atravessam e encontram-se pelo advento da ecologia dos saberes, da interepistemologia e

resultam em um conhecimento que religa mística e eticamente os seres vivos e o cosmos.

Ao reconhecer esse movimento de abertura e afirmação de outras identidades no currículo, revisitamos nossa trajetória pessoal e profissional e observo, como afirma Freire, que o ensino de conteúdos está imbricado à postura ética do professor, desse modo, quanto mais permitimo-nos observar a realidade com lentes de respeito à diversidade (em geral e em específico, as religiosas), maior abertura sugere nossa prática docente e nossa postura na vida, vida que está sempre em movimento, por isso, prática que sugere formação continuada e permanente.

Além disso, essa pesquisa pode contribuir para academia como proposta de diálogo permanente entre conhecimentos científicos e conhecimentos não científicos, como proposta de abertura do currículo às especificidades dos coletivos de sujeitos subalternizados, suas presenças afirmativas na elaboração e desenvolvimento de propostas que introduzem e reconhecem suas identidades.

Desse modo, concluímos essa trajetória investigativa como um percurso que nos conduziu a vislumbrar essa possibilidade transepistemológica; a tentar reinventar nossa identidade profissional e nossa humanidade, como também a resistir aos processos de desumanização e a lutar por uma vida mais justa e mais humana.

Com estas considerações elaboramos outros questionamentos abertos para aprofundamentos posteriores: Quais as possibilidades de se pensar e gestar uma proposta curricular do ER para o município de Caruaru, observando suas características regionais e as demandas dos fenômenos religiosos locais? Seria possível organizar tempos de formação permanente em ER para que os(as) professores de ER ampliem e enriqueçam sua prática docente? Que leituras outras fazem do barro enquanto elemento sagrado as religiões de matriz africana e indígena?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A Interculturalidade no Currículo da Formação de Professoras e Professores Indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE-CAA – Curso de Licenciatura Intercultural**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

ALVES, Luiz Alberto Souza. JUNQUEIRA, Sérgio. A Elaboração das Concepções do Ensino Religioso no Brasil. In: **O Ensino Religioso no Brasil**. 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

ALVES, Rubem. **O enigma da religião**. 2.ed. editora Vozes. Petrópolis-RJ. 1975.

ARAGÃO, Gilbraz de Souza e SOUZA, Mailson Fernandes Cabral de. **Trajetórias e modelos do ensino religioso**. PARALELLUS – Revista Eletrônica Em Ciências da Religião. Unicap. Recife, 2016. Disponível em: < file:///D:/textos/812-3680-1-PB%20(1).pdf > Acesso em: 18 de janeiro de 2018.

Arroyo, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **REVER** · Ano 15 · Nº 02 · Jul/Dez 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLANCARTE, Roberto. Laicidad: la construcción de un concepto de validez universal. In: **Laicidad en América Latina y Europa Repensando lo religioso entre lo público y lo privado en el siglo XXI**. 2006. Disponível em < <https://rolandoperez.files.wordpress.com/2014/02/40530705-da-costa-nestor-laicidad-en-america-latina-y-europa.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Última Versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, junho de 2018.

_____. LDBEN. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/96. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Lei 10.639/03**. Brasília, 2003.

_____. **LEI Nº 12.288**, DE 20 DE JULHO DE 2010. Brasília, 2010.

CAMURÇA. Marcelo Ayres. A questão da laicidade no Brasil: mosaico de configurações e arena de controvérsias. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 15, n. 47, p. 855-886 – ISSN 2175-5841. jul./set. 2017.

_____. Marcelo Ayres. Ciência da Religião, Ciências da Religião, Ciências das Religiões? In: **A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2001.

CESCON, Paulo. NODARI, César. O FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO E A PAZ. In: **Anais do 23º Congresso Internacional da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião Soter**. Edição digital – ebook Soter – ISBN: 978-85-356-2691-9. Paulinas 2010. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/edicao31/23-congresso-internacional-da-sociedade-de-teologia-e-ciencias-da-religiao-soter/>> acesso em: 03 mai. 2018.

CONCEIÇÃO, Joanice Santos. QUANDO O ASSUNTO É SOBRE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: LEI 10.639/2003. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 113-126, jan./abr. 2016.

COSTA, Néstor da. (Org.). **Laicidad en América Latina y Europa Repensando lo religioso entre lo público y lo privado en el siglo XXI**. 2006. Disponível em: <<https://rolandoperez.files.wordpress.com/2014/02/40530705-da-costa-nestor-laicidad-en-america-latina-y-europa.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

COSTELLA, Domenico. O Fundamento Epistemológico do Ensino Religioso. In: **O Ensino Religioso no Brasil**. 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais. N. 27. p. 183-213. set-dez 2004.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**. pp. 45-70. ISSN 1677-1222. Setembro / 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.htm>. Acesso em: 25 ago. 2017.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Editora UFPR. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo. Martins Fontes. 1996.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo. Martins Fontes. 1992.
FIGUEIREDO, A. Ensino Religioso, perspectivas pedagógicas. Petrópolis: Vozes. 1995.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Parâmetros curriculares nacionais: ensino religioso**. São Paulo: Ave-Maria, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 35ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**. Foz do Iguaçu. v. 10. n. 1. p. 41-62. 1º sem. 2008.

GEBARA, Ivone. Reflexiones desde el ecofeminismo. **Vida y pensamiento**. Revista Teológica de la Universidad Bíblica Latinoamericana. Volume 27. ISSN 1019-6366, 1º sem. 2007.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOTO, T. A. **O Fenômeno Religioso: A Fenomenologia em Paul Tillich**. São Paulo: Paulus, 2004.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. A Formação de Professores no Ensino Religioso. In: **O Ensino Religioso no Brasil**. 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

_____. Ensino Religioso no contexto das legislações: entre conquistas, desafios e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 291-307, maio/ago. 2010.

JUNQUEIRA, S.R.A. & FRACARO, E.M. PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO: Histórico da formação no contexto brasileiro. **Teocomunicação**. Porto Alegre v. 40 n. 2 p. 173-191 maio/ago. 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. **Desafios do contexto histórico-legislativo da formação do professor de ensino religioso no Brasil**. Revista Educação em Questão. Natal, 2007. Disponível em: < file:///D:/textos/4424-10343-1-PB.pdf > Acesso em: 17 de março de 2018.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Educação e História do Ensino Religioso. **Pensar a Educação em Revista**. Curitiba/Belo Horizonte, v. 1. n. 2. p. 5-26, jul-set/2015a.

_____. Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. **REVER** · Ano 15 · Nº 02 · Jul/Dez. 2015b.

_____. A CONCEPÇÃO DE UMA PROPOSTA: O ENSINO RELIGIOSO EM UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA A PARTIR DO ARTIGO 33 DA LDB. **RELEGENS THRÉSKEIA**. Estudos e pesquisa em religião V. 01 – n. 01 – 2012.

_____. Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. In: **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas/Paulus, p. 603-614. 2013.

JUNQUEIRA, Sérgio. WAGNER, Raul. **O Ensino Religioso no Brasil**. 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

KLUK, Claudia. NASCIMENTO, Rivaél de Jesus; JUNQUEIRA, Sérgio. O Ensino Religioso e a Contribuição da CNBB. In: **O Ensino Religioso no Brasil**. 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

KÜNG, Hans. SCHMIDT, Helmut. (org). **Uma ética mundial e responsabilidades globais**: Duas declarações. Edições Loyola. São Paulo. Brasil. 2001.

LOIOLA, José Roberto Alves. Pós-colonialismo e religião: possibilidades metodológicas. **Caminhos**. ISSN: 1983-778X. Goiás. v.9. n. 1. 2011.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo. Cortez. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade - O lado mais escuro da modernidade. **RBCS**. Vol. 32 n° 94: e329402 junho/2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. **Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo. 126pp. 2010.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

NICOLESCU, Basarab. **Educação e Transdisciplinaridade**. 1º Encontro Catalisador do CETRANS - Escola do Futuro - USP, Itatiba, São Paulo - Brasil: 1999. Disponível em: < file:///D:/textos/educacao%20e%20transdisciplinaridade.pdf > Acesso em: 15 ago. 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

OTTO, Rudolf. **O sagrado**: aspectos irracionais na noção do divino e em relação com o racional. São Leopoldo. Sinodal. EST. Petrópolis: Vozes. 2007.

PANASIEWICZ, Roberlei. ARAGÃO, Gilbraz. Novas fronteiras do Plural. Relig.: apontamentos sobre o pós-religional e o transreligioso **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 40, p. 1841-1869 – ISSN 2175-5841.out./dez. 2015.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In. **A crise dos paradigmas e a educação**. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 1996.

PONDÉ, Luiz Felipe. Em busca de uma Cultura Epistemológica. In: **A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2001.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. **Polis**. ISSN: 0718-6568. 12.dez.2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO. 3.ed. set.2005.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez. V.38. 1990.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e Formação Humana. **Poiésis**. Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina. ISSN-e 2179-2534. Número Especial: Biopolítica, Educação e Filosofia.p.53-68.2011.

SANTIAGO, Eliete. NETO, José Batista. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento Abissal**. Novos Estudos, 2007. Disponível em: <file:///D:/textos/boaventura.pdf%20alem%20do%20pensamento%20abissal.pdf> Disponível em: 15 jan. 2018.

_____. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra, 1997. Disponível em: <file:///D:/textos/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF > Acesso em: 12 jan. de 2018.

SANTOS, Elói Corrêa. **As quatro matrizes da religiosidade brasileira**. 2016. Disponível em: <http://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/arquivos/File/boletins_informativos_assintec/informativo_assintec_38.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SILVA, Everaldo Fernandes da. **Processos aprendentes e ensinantes dos/as artesãos/ãs do Alto do Moura: tessitura de vida e formação**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4161>. Acesso em: 13 mar. 2018.

SILVA, Everaldo Fernandes da. SILVA, Jaqueline Barbosa da. A experiência Social na ação de voluntários(as) artesãos(ãs): uma possibilidade de formação humana. In: Filosofia, Educação e Sentido. **Studium**. Revista de Filosofia. Ano 10 – nº 20. Issn 1518-0913. 2007.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. In. MARTINS, Paulo Henrique... [et.al.]. Guia sobre post-

desarrollo y nuevos horizontes utópicos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires :Estudios Sociológicos Editora, 2014.

TEIXEIRA, Faustino. O “ensino do religioso” e as Ciências da Religião. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 9, n. 23 - ISSN: 2175-5841. p. 839-861, out./dez. 2011.

_____. O lugar da Teologia na(s) Ciências da Religião. In: **A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2001.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. AMARAL, Tânia Conceição Iglésias do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. **Revista Linhas**. ISSN: 1984-7238. Florianópolis – SC. v. 6. N. 1. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

USARSKI, Frank. Perfil Paradigmático da Ciência da Religião na Alemanha. In: **A(s) Ciência(s) da Religião no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2001.

VELASCO, Demetrio. La construcción histórico-ideológica de la laicidad. In: **Laicidad en América Latina y Europa Repensando lo religioso entre lo público y lo privado en el siglo XXI**. 2006. Disponível em: <<https://rolandoperez.files.wordpress.com/2014/02/40530705-da-costa-nestor-laicidad-en-america-latina-y-europa.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto alegre: Artmed, 2002.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(continua)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Estudante)

1. Qual a sua idade
2. Qual a importância das aulas de ER para você
3. O que você aprendeu que achou interessante durante as aulas de ER
4. Você gostaria de discutir sobre que assuntos nas aulas de ER
5. Como deveriam ser as aulas de ER
6. Você já sofreu preconceito ou foi vítima de intolerância religiosa
7. Você já presenciou preconceito ou intolerância religiosa, durante as aulas ou fora da escola Se, sim, como foi
8. Acha possível relacionar as aulas de ER com a arte do barro

(Docentes)

1. Fale um pouco sobre sua experiência profissional
2. Como você compreende o ER
3. Quais materiais didáticos você utiliza nas suas aulas de ER
4. Você considera importante a permanência do ER como componente curricular
5. Quais conteúdos são trabalhados nas suas aulas
6. Quais situações didáticas foram trabalhadas
7. Você já presenciou na escola, ou fora dela, preconceito ou intolerância religiosa
8. Você participou de alguma formação oferecida pela Secretaria de Educação do Município
9. Qual a principal dificuldade em trabalhar com ER
10. Você vê relação entre o ER e o trabalho artesão

(Ceramistas)

1. Como se tornou artesão(ã)
2. Quais são as peças que mais gosta de produzir
3. Vê alguma relação do barro com as coisas de Deus
4. Qual o significado do barro para o(a) senhor(a)
5. Por que o senhor produz peças religiosas
6. Acha possível ensinar religião na escola utilizando riqueza (simbólica) do barro

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(continua)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa. **O SAGRADO, O BARRO E O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA MUNICIPAL MESTRE VITALINO (CARUARU/PE):** Diálogos possíveis para uma transepistemologia, que está sob a responsabilidade da pesquisadora **Fabiana Beatriz da Silva**, com endereço na Rua Domingos Teotônio, 56, Caiucá, Caruaru, Pernambuco, CEP: 55034-290, telefone (81) 99382-9757 e e-mail: fbnbeatriz@gmail.com e está sob a orientação de: **Everaldo Fernandes da Silva**, telefone para contato: (81) 99981-8996, e-mail: everaldofernandes.silva@gmail.com

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o (a) senhor (a) não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- A pesquisa tem como objetivo geral Compreender os processos do Ensino Religioso e as possibilidades de vivências curriculares outras, associadas à arte do barro, na Escola Municipal Mestre Vitalino. Realizaremos entrevistas com educadores/as, educandos/as, e ceramistas do Alto do Moura.
- Cada voluntário (a) concederá uma única entrevista podendo ser convocado (a) para esclarecimentos e informações complementares através de diálogos informais ao longo de 2018.
- RISCOS:** As entrevistas realizadas podem ocasionar desconfortos ou constrangimentos. Para minimizar tais efeitos, será garantido o sigilo e anonimato dos (as) entrevistados (as) por meio de nomes fictícios nos documentos públicos da pesquisa e essas entrevistas ocorrerão individualmente em local e horário de

escolha dos (as) voluntários (as) bem como será procedida indenização e ressarcimento de despesas em caso de dano provocado pelo pesquisador.

□ **BENEFÍCIOS:** Os benefícios da participação nessa pesquisa consistem na contribuição do/a participante para o desenvolvimento de uma pesquisa que poderá ajudar na compreensão de como são desenvolvidos os processos de ER bem como as possibilidades de vivências curriculares outras, associadas à arte do barro, na Escola Municipal Mestre Vitalino. Outro benefício, consiste em o/a participante conferir visibilidade, no âmbito da Academia, aos saberes artesãos e a possibilidade de elaborar currículos abertos e plurais. Por fim, o/a participante terá uma devolução feita pela pesquisadora a respeito dos achados da pesquisa e uma cópia da versão final da Dissertação será entregue na Escola Municipal Mestre Vitalino, instituição dos/as participantes da pesquisa.

Os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas ligados ao tema da pesquisa, não havendo identificação dos (as) voluntários (as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados (entrevistas) serão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora Fabiana Beatriz da Silva no endereço “Rua Domingos Teotônio 56, Caiucá, Caruaru, Pernambuco, CEP 55034-290” pelo período mínimo de cinco anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidos pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Fabiana Beatriz da Silva

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo . **O SAGRADO, O BARRO E O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA MUNICIPAL MESTRE VITALINO (CARUARU/PE): Diálogos possíveis para uma transepistemologia.** como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

FABIANA BEATRIZ DA SILVA

O SAGRADO, O BARRO E O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA MUNICIPAL MESTRE VITALINO (CARUARU/PE): Diálogos possíveis para uma transepistemologia.

**CARUARU
2018**