

Fenômenos religiosos e fatos religiosos: em busca de uma epistemologia para a disciplina de Ensino Religioso na escola pública e laica

Religious phenomena and religious facts: in search of an epistemology for the discipline of Religious Teaching in the public and secular school

*José Antonio Correa Lages**

Resumo

A educação para a cidadania não pode ignorar as religiões pela sua forte presença e função na sociedade. Seu estudo na escola pública e laica se fará como área de conhecimento, o que exigirá uma fundamentação epistemológica que lhe garanta teórica e metodologicamente um claro sentido de formação. Como objeto de cultura, a religião será, assim, estudada como fenômeno religioso através de uma abordagem científica que não o reduza apenas aos seus aspectos materiais e visíveis, mas que recupere as suas manifestações sociais e fazeres de sentido para os sujeitos religiosos. A opção francesa pelo ensino dos fatos religiosos, mesmo tratado como tema transversal na área de Humanidades, dá uma contribuição muito importante para o grande debate no Brasil em torno da construção de uma base epistemológica para a disciplina de ensino religioso.

Palavras-chave: Fenômeno religioso. Fatos religiosos. Epistemologia do ensino religioso. Laicidade. Escola pública.

Abstract

The education for citizenship cannot ignore the existence of religions, considering its strong presence and role within society. Its study within a secular public school context will be did as a field of knowledge, which will require an epistemological foundation, guaranteeing theoretically and methodologically speaking, a clear sense of formation. As a cultural object, religion will be studied as a religious phenomenon through a scientific approach that does not reduce it only to its visual and material aspects, but which actually retrieves social manifestations and senses for the religious people. The french educational system of religious facts, even though it is considered as a transversal subject throughout Humanities, contributes a lot to the debate in Brazil around the construction of an epistemological basis to the discipline of religious teaching.

Keywords: Religious phenomenon. Religious facts. Epistemology of religious teaching. Secularism. Public school.

* Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/ Franca). E-mail: professorlages@gmail.com

Introdução

O currículo escolar não deveria incluir nenhum conhecimento que não fosse relevante para a comunidade atendida e para sociedade em geral. Neste sentido, qualquer área de conhecimento deveria reunir um consenso mínimo da própria sociedade para ser pertinente e justificar a sua presença no ambiente escolar. No caso do ensino religioso, por exemplo, é imprescindível, que, antes mesmo de sua função pedagógica, fique bem clara a importância dos saberes e da experiência religiosa para a cultura, a sociedade e outras dimensões constitutivas do humano.

Toda ciência é ensinada nas escolas com finalidades pedagógicas e não deixa de ter crenças embutidas em seus programas. Por outro lado, existe hoje um consenso de que a educação não pode ser uma reprodução de princípios e métodos neutros, mas, sim, de valores a serem assimilados pelos educandos e educandas. A educação, na verdade, funda-se em um objetivo: que tipo de pessoa e de sociedade se deseja e que se quer e se deve construir. E este é um objetivo de toda a educação, não apenas de uma área de conhecimento. O currículo é o meio a ser percorrido para tal finalidade.

Dentro deste quadro geral da educação para a formação do ser humano é que desejamos saber qual é o lugar da escolarização do conhecimento das religiões e qual é a utilidade deste conhecimento para uma sociedade secularizada. Esta parece ser a questão, quase sempre imperceptível, que está por trás de toda a discussão em torno da Constituição de 1988, da LDB e da própria laicidade do Estado. Sem uma resposta lúcida para este questionamento não encontraremos nenhuma razão também lúcida para a presença do ensino religioso como área de conhecimento no projeto político-pedagógico da escola pública.

Podemos encontrar em José Carlos Mariátegui, conhecido escritor e ativista peruano do início do século XX, um ponto de partida para o encaminhamento das questões levantadas acima. Ele é uma referência importante para compreender a religiosidade como dimensão constitutiva do próprio ser humano e a própria religião como objeto de cultura da sociedade humana. Em um famoso ensaio de 1925, *Dos concepciones de la vida*, ele critica a “estéril e sumária execução de todos os dogmas e igrejas em benefício do dogma e da igreja de um livre-pensamento ortodoxamente ateu, laico e

racionalista” (Mariátegui, 1971, p. 15).

Referindo-se a Mariátegui, Michael Löwy, num artigo publicado em 2005, intitulado *Mística revolucionária: Jose Carlos Mariátegui e a religião*, afirma que Mariátegui não se opõe à razão e à ciência, mas insiste em que elas “não podem satisfazer toda a necessidade de infinito que existe no homem.” (Löwy, 2005, p. 106). Este autor, representativo de uma tradição marxista não ortodoxa, é insuspeito ao chamar a atenção para o fenômeno religioso de uma sociedade que sofreu tremendamente o impacto do colonialismo europeu, que tinha ainda justamente na religião um dos seus alicerces mais poderosos, e por isso, a necessidade de vê-lo como objeto de pesquisa científica e dos estudos acadêmicos.

Atualizando a posição de Mariátegui, tomemos outro marxista, Régis Debray, que nos lembra da dimensão religiosa do ser humano em sua obra *Deus, um itinerário* (2004), ao dizer que as religiões dizem respeito à raiz pesada das mentalidades e não apenas à história das ideias. Para ele, trata-se uma dimensão identitária e coletiva profundamente inscrita na carne das sociedades e por isso deve ser objeto necessário de estudo no âmbito acadêmico e na escola pública. Exatamente por isso, Debray se tornou na França um dos maiores defensores daquilo que ele mesmo chamou de *ensino dos fatos religiosos* nos currículos escolares como necessidade vital para a preservação da memória e da cultura de uma nação, dentre outras razões.

No Brasil, os autores divergem quanto ao lugar ocupado pela religião na sociedade e cultura nacionais. De um lado, muitos defendem que a religião possui uma importância fundamental na cultura e na conduta ética e cotidiana da sociedade, apesar do avanço da modernidade. Mas diversos outros sustentam, não somente para o caso brasileiro, o persistente declínio da religião, considerando que a secularização da sociedade é irreversível, e o pouco que sobrou da religião se enclausurou na esfera privada. Mas esta é uma questão bastante polêmica que não nos cabe aqui aprofundar.

De qualquer forma, os reflexos da secularização e suas consequências para a vida social e cultural são sentidos com maior intensidade principalmente na Europa. Para Jean Baubérot, por exemplo, “a ignorância em matéria de religião coloca em risco a transmissão do conhecimento” (Baubérot, 2005, blog). Já em 1989, Philippe Joutard, então professor de História Moderna na

Universidade da Provence, na França, afirmava: “a ignorância da religião pode impedir as mentes contemporâneas, especialmente aquelas que não pertencem a nenhuma comunidade religiosa, o acesso a grandes obras do nosso patrimônio artístico, literário e filosófico” (Joutard in Baubérot, 2005, blog).

Sem dúvida, a decifração do simbólico, que inclui as referências religiosas, continua a ser um ponto cego da cultura ocidental. Nós perdemos, sem o saber, o sentido do simbólico, e sem o percebermos estamos perdendo o próprio conhecimento. O simbólico constitui um elo entre a realidade que vemos e aquilo que nos escapa. No símbolo, há uma realidade empírica, verificável de maneira evidente. Mas o verificável no símbolo torna-se importante porque os pequenos detalhes formados pelas suas arestas não são desprovidos de significado. Seu sentido, sua representação, para além da sua realidade empírica, constitui uma abreviatura, uma condensação de toda uma história, e, portanto, refere-se a outra coisa que não é sua empiria verificável por todos. É preciso aprender a decifrar o seu significado. Assim, é possível se criar relações para além do tempo e do espaço (Baubérot, 2005, blog).

Mas se há apenas as realidades verificáveis, tudo formatado de forma idêntica ou de acordo com critérios definidos aparentemente funcionais, então o sucesso material da sociedade funciona como uma falência simbólica. Há uma crise de relações. Longe de produzir uma sociedade pacífica, a flutuação generalizada de sentido, a sua instrumentação por parte da esfera do mercado, revela-se um verdadeiro bumerangue.

É por isso que uma vasta gama de acontecimentos nos parece incompreensível. Fundamentalismos religiosos prosperam porque a sociedade global em si é uma sociedade que coloca a razão em primeiro lugar. Ela é, de repente, envolvida pelas estruturas simbólicas que ela desconhece, que ela não pode decifrar. Ela não conhece a relação dialética do conflito. E esta recusa de uma inteligência simbólica não é neutra: um processo de objetivação exige enfrentar fatos desagradáveis, o que implica uma autoanálise, um desafio.

1. Necessidade de uma epistemologia para o ensino do fenômeno religioso na escola laica

Vêm da década de 1950, considerações muito interessantes de Paul

Ricoeur sobre a relação entre o Estado, a laicidade e a escola pública. Ele antecipa em décadas uma noção de laicidade escolar que só viria a ser definitivamente reconhecida na França com o Relatório Debray em 2002. Para ele, a princípio, a escola é laica no sentido de que o Estado também o é, no sentido negativo: “o Estado não tem religião. Ele é neutro porque é incompetente nesta questão; a escola também é neutra porque reflete esta neutralidade por empréstimo” (Ricoeur, 1954, p. 8). Mas para ele a escola não pode se limitar a esta neutralidade estatal, mesmo que esta seja importante. Ricoeur chega a dizer que “a escola estará morta se a sua única laicidade for a desta abstenção, a desta ausência do Estado no grande debate que perpassa toda a cultura ocidental” (Ricoeur, 1954, p. 8). Ao ressaltar a diferença conceitual entre uma escola da Nação (que inclui alunos e alunas, professores e professoras, famílias, sociedade em geral) e uma escola estatal (como simples braço do Estado), a laicidade escolar, de acordo com ele, deve se abrir ao debate e à diversidade da sociedade civil:

a laicidade de uma escola da Nação deve ser mais rica [...] que a laicidade que vem do Estado. Porque a vida cultural de um povo não é laica por abstenção, mas pela fermentação de correntes culturais diversas e contrárias; não por incompetência, mas por expansão; esta laicidade de vida e não de morte é a realidade mesma da consciência moderna que é uma encruzilhada percorrida de influências e não um lugar deserto. Sendo a laicidade do Estado negativa, por natureza, uma laicidade de exclusão, a laicidade da escola deve ser inclusiva. (Ricoeur, 1954, p. 10)

É a escola da Nação que, na realidade do cotidiano, se impõe, de qualquer forma, a uma escola estatal que se pretende neutra, exclusivista e universalista. Esta laicidade viva que Ricoeur reivindica para a escola, chamada por ele de *laicidade positiva de confrontação*, colocaria os alunos e alunas na presença de todas as possibilidades espirituais de seu tempo, sob formas adaptadas às diferentes idades. Segundo ele, é esta *laicidade positiva de confrontação* que “toma a tarefa de produzir em um determinado momento da história o desejo de ‘viver juntos’, ou seja, uma certa convergência de convicções” nas situações em que é preciso se chegar a um acordo diante das contradições encontradas” (Ricoeur, 1995, p. 198).

Porque a sociedade é diversa, é rica em tradições diferentes e, portanto, a escola é o espaço de encontro uns dos outros, trata-se da questão fundamental

da alteridade. Aprender é socializar a relação com o outro, com os outros, com as outras culturas. Esta é a porta de uma educação para a condição humana, como fala Edgar Morin, uma educação que garanta a formação para a cidadania e para a convivência solidária, que supõe o debate, mas supõe também, ao final, convergência nos pontos essenciais. Para Ricoeur, a escola é o espaço privilegiado para o debate público:

Se a laicidade da sociedade civil é uma laicidade de confrontação entre convicções bem distintas, então é preciso preparar os alunos para ser bons debatedores; é preciso iniciá-los na problemática pluralista das sociedades contemporâneas, talvez trabalhando com eles argumentações contrárias, através de pessoas competentes. (Ricoeur, 1995, p. 197)

A educação para o pluralismo e para o debate é essencial para o desafio que devemos destacar hoje para a educação escolar. Não é exatamente isso que é aprender a se situar em um universo pluralista? Não é permitir aos alunos e alunas socializar a diversidade? Não é tomar consciência e conviver com as diferenças e contradições da sociedade?

Um dos desafios da educação escolar é exatamente reforçar a lucidez, proporcionar hábitos e ferramentas intelectuais que ajudem a compreender as implicações de nossa ação e seu significado no que se refere a grandes princípios como solidariedade, justiça, democracia, respeito às diferenças e ao meio ambiente, por exemplo.

Observamos que necessariamente a religião tomaria parte neste grande debate. Mas se a religião é uma das falas ausentes (ou *silenciadas*) no discurso acadêmico, na escola também o é, *sem nunca ter sido*. É de reconhecimento geral que todos os envolvidos no processo docente transmitem, conscientemente ou não, ideias, valores e princípios, inclusive de cunho religioso ou antirreligioso, aos educandos e educandas, em todas as disciplinas. Afinal, se a ciência não é neutra, a educação também não o é. E os regimes de verdade também se manifestam, e se manifestam principalmente na esfera da educação.

Muitos admitem o estudo da religião dentro do sistema cultural como uma *história das religiões*, como é a modalidade adotada pelo sistema estadual de ensino do Estado de São Paulo, que nunca foi, de fato implementada. Mas perguntamos: por que não a sociologia das religiões? A antropologia das religiões? A psicologia das religiões? Mircea Eliade já alertava para a

especificidade do fenômeno religioso, considerando o que os sujeitos religiosos consideram como sagrado¹ e que ultrapassa todas as abordagens particulares: “[...] um fenômeno religioso somente se revelará como tal com a condição de ser apreendido dentro da sua própria modalidade, isto é, de ser estudado à escala religiosa” (Eliade, 1983, p. 1).

Mas, por outro lado, uma base epistemológica para o ensino religioso exige uma concepção de religião que escape à identificação com qualquer instituição religiosa ou partes do sistema social. Trata-se de reconhecer a relativa independência do fenômeno religioso em relação às determinações socioeconômicas, um espaço de sentido e, por isso mesmo, capaz de ter uma pluralidade de funções (Guedes, 2012). Isto é fundamental para os desafios epistemológicos que se apresentam às práticas educacionais, especialmente, àquelas que buscam a estruturação de uma área de conhecimento ou de uma disciplina de ensino religioso, bem como, a formação dos seus docentes.

Trata-se, na verdade, de um duplo desafio: desenvolver bases conceituais tanto para constituição de um corpo teórico específico, muito possivelmente a partir das *ciências da religião* que, enquanto tal, encontra-se ainda em processo de afirmação acadêmica, como também, de uma metodologia de ensino que articule as especificidades desta área e suas exigências pedagógicas à diversidade dos universos simbólicos e às linguagens das experiências religiosas. Como disciplina,

o ensino religioso precisa de um fundamento em uma área de conhecimento que articule o conhecimento acumulado pelos estudos das tradições religiosas e as conquistas de um Estado Laico, como por exemplo, o caráter não confessional [do ensino público], em respeito à pluralidade religiosa. [outra necessidade seria] Desenvolver uma metodologia de ensino, uma vez que integra o currículo escolar, apropriada à natureza de seu objeto e objetivos, especialmente afeitos ao subjetivo, ao imaginário e aos universos simbólicos das tradições, da cultura e religiosidade contemporâneas, o que demanda uma especial valorização e cuidado com a questão da linguagem, ou, melhor dizendo, das linguagens, seja pela natureza da experiência religiosa, seja pelas características da sociedade contemporânea. (Guedes, 2012, p. 7-8)

Para se pensar uma epistemologia das *ciências da religião* e, conseqüentemente, também do ensino religioso como sua transposição didática, é necessário colocar os estudos no terreno do conhecimento. Isto significa levantar a questão: o que faz com que alguma coisa de verificável possa ser dita

sobre o fenômeno religioso? Não há dúvida de que hoje a discussão deve ser levada definitivamente para uma nova fronteira, a fronteira do epistêmico:

Trazer a religião para o ‘palco’ do conhecimento e apontar que a epistemologia se torna constitutiva e capaz de conferir à ciência da religião identidade de ciência, implica colocar a interrogação: que conhecimento se constitui capaz de dar pertinência epistemológica a esta disciplina? O que, por sua vez, coloca em discussão também a questão sobre o que se pode conhecer. Neste percurso, faz-se necessário ainda perguntar que epistemologia poderá servir à ciência da religião, de modo a proporcionar-lhe a possibilidade de um trabalho científico no âmbito do existir humano, produzindo respostas que outras abordagens não o fizeram. (Figueira, 2008, p. 150-151)

Figueira (2008) propõe uma disciplina curricular nas escolas públicas com o objetivo de produzir um leque mais alargado de testemunhos do que poderíamos ter de outra forma e algum entendimento sobre a evolução e as questões históricas, boas ou más, das várias formas de crença religiosas existentes no mundo. Para ele, esta disciplina deveria tomar como objeto de seu trabalho a experiência religiosa produzida pelos homens e mulheres no intuito de interpretar o mundo.

A questão de uma fundamentação epistemológica para a escolarização do ensino religioso está intrinsecamente ligada à discussão eminentemente política da laicidade do Estado e da escola pública. A reação de Régis Debray é emblemática neste sentido: “Agora, parece ter chegado o tempo de passarmos de uma *laicidade de incompetência* (o religioso, por definição, não nos diz respeito) para uma *laicidade de inteligência* (é nosso dever compreendê-lo)” (Debray, 2015, p. 43).

Todos os questionamentos sobre o fenômeno religioso muito irão interessar não apenas ao estudioso das religiões, mas também aos alunos e alunas das nossas escolas. A pertinência deste estudo está justamente na compreensão da presença cada vez maior do fenômeno religioso nos espaços públicos, contrariando toda uma expectativa de seu desaparecimento desde a noção de *desencantamento do mundo* de Max Weber. Mas também na compreensão mais exata das religiões como experiência de fé dos sujeitos religiosos. É, pois, impossível discutir a pertinência do ensino religioso na escola pública sem atentarmos para o lugar da religião ou das religiões no âmbito público nas sociedades do nosso tempo que vivem uma profunda crise

civilizacional como a nossa ou o seu significado mais profundo para o ser humano que vive esta crise.

2. O Relatório Debray como referência para o ensino do fenômeno religioso na escola pública e laica

Em 14 de fevereiro de 2002, Régis Debray entregou ao Ministro da Educação francês, Jack Lang, um relatório que levaria este a implementar uma série de medidas em torno do ensino dos fenômenos religiosos nas escolas públicas e privadas da França. Este texto foi o grande catalisador de todo um conjunto de reflexões, iniciativas e relatórios anteriores.² Isabelle de Saint-Martin, atual diretora do IESR, o confirma:

Nem tudo começou em 2002. O Relatório Debray e o Seminário Nacional Interdisciplinar, que se seguiu naquele mesmo ano, reforçaram muitas coisas que já existiam antes. É importante mostrar bem a continuidade desses processos. O que aconteceu a partir de 2002 é que o ensino dos fatos religiosos na escola pública talvez passou a ser melhor aceito na França, tornou-se mais banal, uma coisa comum. (Saint-Martin, entrevista para o autor, 28/05/2015)

Existe hoje na sociedade francesa um aparente consenso em torno da necessidade de se estudar as religiões na escola como fenômenos da cultura. De início, a preocupação partia de uma ignorância religiosa ou de uma *incultura religiosa*, considerada uma perda coletiva, uma verdadeira ruptura da memória nacional e europeia.

Willaime detalha mais este processo:

Há muitos anos, os professores têm diante deles uma maioria de alunos que não receberam nenhuma formação religiosa, são cada vez mais sem religião, nem os provenientes de famílias cristãs, mesmo os alunos que são de origem muçulmana ou de outras religiões. Houve assim uma mudança considerável do público na escola, a escola pública é composta hoje de um público bem diferente, mudou muito entre os anos 1950 e os anos 2000. E isso explica também esta *incultura religiosa* crescente dos alunos. (Willaime, entrevista para o autor, 01/04/2015)

Podemos encontrar no Relatório Debray indicações preciosas sobre o sentido mesmo deste projeto de ensino dos fenômenos religiosos implantado na França. Como afirma Philippe Gaudin: “Os campanários e os calendários são fatos que estão longe de ser negligenciados, porque se trata de marcar e pontuar

o espaço e o tempo que os homens compartilham” (Gaudin, 2014, p. 92). E Jean Delumeau arremata:

Em nosso país (a França), a ignorância crescente da história religiosa toma proporções alarmantes, ela cria um vazio no qual podem se enfiar todos os esoterismos e todos os integrismos. Ela induz uma fragilização pelo obscurecimento dos pontos de referência. (Delumeau, 2003, p. 34)

Para além destes comentários de Gaudin, Debray e Delumeau, podemos perceber que a ignorância do fenômeno religioso tem outras implicações que vão muito além de uma simples perda cultural como conhecimento. Toda ignorância pode gerar também medo, superstição, servidão e violência. A ignorância dos saberes religiosos também gera tudo isso. Mas toda a ignorância sempre tem um remédio que a cura pela via do conhecimento (Menasseyre, 2003, p. 43). Assim também para a ignorância dos saberes religiosos.

Os grandes deslocamentos e impactos das religiões na sociedade mundial colocaram em xeque, a partir dos anos 1970, aquela visão de que o religioso deveria continuar estritamente encerrado na esfera privada. Isto combinou com o desmoronamento dos antigos vetores de transmissão constituídos principalmente pelas famílias e pelas igrejas que passam para o serviço do ensino público tarefas simples de orientação no espaço e no tempo que a sociedade civil já não está mais em condições de assegurar. Esta transferência de responsabilidades da esfera privada para a escola de todos, é sentida na flor da pele pelos professores e outros responsáveis pela escola pública. Entre aquelas tarefas situa-se a cultura nacional e a cultura de outros povos em todos os seus aspectos.

O que Debray denuncia como *incultura religiosa* não é um problema somente da França nem é uma questão em si mesma. Ela é parte de uma perda dos códigos de reconhecimento em todo o mundo ocidental, afetando transversalmente todos os saberes, todas as formas de viver e todo o discernimento. Diante disso cabe ao poder público uma responsabilidade na sua obrigação de garantir uma educação de qualidade para todos. É necessário, agora, permitir aos alunos e alunas, educados cada vez mais pela engrenagem do consumo e dos meios de comunicação, tornarem-se cidadãos plenos, assegurando-lhes o seu direito laico ao livre pensamento. “O objetivo não é o de repor *Deus na escola*, mas de prolongar o itinerário humano por múltiplas vias, tanto quanto a *continuidade cumulativa*, chamada também de *cultura*” (Debray,

2015, p. 16).

É urgente *desesconder* e evidenciar as genealogias e as razões que podem nos explicar as realidades mais chocantes do nosso tempo. Como compreender o 11 de setembro de 2001 ou o 7 de janeiro de 2015 sem nos voltar às diversas facções do Islã e até mesmo aos *avatares* do monoteísmo? Como compreender o desmembramento da antiga Iugoslávia sem retornar às antigas divisões religiosas na região balcânica? Como compreender o jazz e a obra do pastor Martin Luther King sem falar do protestantismo e da Bíblia? (Debray, 2015, p. 17). Um acontecimento como o das Torres Gêmeas ou os massacres no Charlie Hebdo e no Bataclan só ganham sentido e importância com a distância no tempo e isto pode contribuir para relativizar nos alunos a fascinação conformista da imagem, a loucura publicitária, a opressão informativa, dando-lhes meios para escaparem do presente-prisão e para regressarem ao mundo de hoje, mas com conhecimento de causa.

Respondendo a uma pergunta se ainda existem resistências a esta nova política pública francesa de ensino dos fatos religiosos, treze anos depois de sua implantação, Isabelle de Saint-Martin, afirma:

Sim, ainda existem. Há posições muito laicas que consideram que a partir do momento em que se fala de religião (na escola) se está fazendo apologia, então há alguns que pensam que realmente é melhor não falar disso na escola. Então, existem resistências, mas eu diria que hoje elas são marginais, e isso é normal, também existem resistências passivas, não militantes [...] Em uma sociedade democrática, é normal nem todo mundo seguir a mesma opinião. Existem pois opiniões diferentes. Então, à esquerda e à direita, é complicado, poderíamos dizer, os mais laicos estariam à esquerda, mas à direita também podem existir pessoas mais religiosas que acham que (esta política pública) é insuficiente, que seria necessário uma disciplina específica... Mas não existe uma divisão coerente de opiniões entre esquerda e direita. Me parece que isso hoje é bem mais complexo. (Saint-Martin, entrevista para o autor, 28/05/2015)

Todas estas objeções são válidas, mas podem se alimentar de mal-entendidos ou de relações mecânicas que precisam ser esclarecidas. E o primeiro grande deles é que o ensino *do* religioso *não é* um ensino religioso. A partir dessa diferença fundamental, Debray elenca no seu Relatório seis ponderações em torno do que ele denomina *ensino dos fatos religiosos*:

1. Não se confunde catequese e informação, proposição de fé e trabalho de ensino.

2. A busca de sentido é um objetivo que o projeto de educação não pode descartar, mas não se deve dar às *religiões* qualquer monopólio do sentido.

3. Expulsar o fenômeno religioso para fora do espaço da transmissão racional e publicamente controlada dos conhecimentos só poderá favorecer as leituras fundamentalistas e fanatizantes do religioso.

4. A abordagem objetiva e a abordagem confessional não concorrem entre si, desde que possam existir e prosperar simultaneamente. A ótica da fé e a ótica do conhecimento não se anulam.

5. A deontologia do ensino – que se aplica à exposição das doutrinas em Filosofia, e à dos sistemas sociais em História, exige colocar entre parênteses convicções pessoais.

6. A *incultura religiosa*, segundo vários indicadores, afeta tanto as escolas privadas de carácter confessional quanto as escolas públicas. Vários destes indicadores mostram que a ignorância neste campo está, em grande parte, relacionada ao nível de estudos e não à origem religiosa dos alunos ou à sua pertença familiar.

O Relatório Debray não prevê a criação de uma disciplina de Ensino Religioso, como já é tradição no caso do Brasil. Na França, o estudo do fenômeno religioso é tratado como *tema transversal* dentro de outras disciplinas na área das Ciências Humanas, como Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Língua Francesa e Artes. A responsabilidade de ensinar os fenômenos religiosos pertence ao corpo docente, que é preparado para a execução deste trabalho pela própria universidade pública. O governo francês, ao acatar uma das sugestões do Relatório Debray, criou já em 2002, o Instituto Europeu de Ciências da Religião (IESR) para preparar os professores em como abordar o religioso em suas disciplinas.

Mas a política oficial da França de não se criar uma disciplina específica e tratar do religioso como tema transversal não teve apoio unânime. Jean Baubérot, considerado o fundador da sociologia da laicidade e ainda hoje um dos mais influentes pensadores nesta área, sustenta, desde 1991, uma posição contrária. Diz ele: “Indagado sobre o problema em termos de uma disciplina específica, eu colocava em 1991 que ela era necessária menos para aumentar o conteúdo da cultura religiosa do que para enfrentar um problema cultural fundamental” (Baubérot, entrevista para o autor, 21/05/2015).

Na perspectiva de uma educação que possibilitasse um discernimento entre os símbolos, mitos, deuses, e que nos apontasse um sentido da vida humanizante deveria ser, para Jung Mo Sung, a princípio, tarefa de todas as disciplinas, de todo o ambiente e de todas as relações escolares, tal a sua complexidade. “Mas, ao mesmo tempo, uma tarefa desta precisa de uma disciplina específica que sistematize as contribuições feitas por outras disciplinas e desenvolva temas e experiências que precisam de uma atenção mais específica. O responsável por isso precisa de uma formação apropriada para isso” (Sung, 2006, p. 154).

Mas para Willaime, a escolha francesa de abordar os fatos religiosos através das disciplinas já existentes é uma maneira de sublinhar que a abordagem do fenômeno religioso deve sempre ser contextualizada histórica e geograficamente, que não se trata de ensinar as religiões, mas sim os *fatos religiosos* como uma dimensão da vida das sociedades, de suas culturas e de sua evolução:

o ensinar a história das artes [por exemplo], se cruzado com o ensino dos fatos religiosos, é extremamente importante porque através das artes, da pintura, da música, da literatura, trata-se uma bela maneira, uma bela oportunidade para mostrar que os fatos religiosos são fatos sensíveis que correspondem a experiências existenciais muito profundas e à sensibilidade das pessoas. (Willaime, entrevista para o autor, 24/06/2015)

Para Willaime, há, portanto, fortes razões epistemológicas para se adotar na França o ensino dos fatos religiosos como tema transversal nas disciplinas da área de Humanidades:

Há vantagens, pontos fortes para abordar os fatos religiosos de maneira transversal através das diferentes disciplinas escolares [...] isto sempre ajuda a contextualizar tanto do ponto de vista geográfico quanto de um ponto de vista histórico, e isso ajuda a mostrar que as tradições religiosas, os sistemas religiosos são parte das sociedades, de seu desenvolvimento e não se trata de considerar o religioso em si, mas sempre o religioso em situação. Portanto sempre no contexto cronológico e geográfico preciso. Portanto, há uma vantagem epistemológica em abordar os fatos religiosos como temas transversais. (Willaime, entrevista para o autor, 24/06/2015)

Mas esta escolha se explica também pelo fato de que não era viável se criar uma nova disciplina, sobrecarregando os programas de ensino, e criar um novo corpo de professores especializados. E sem dúvida, foi também uma opção para não suscitar resistências e desconfianças da parte dos grupos laicistas e dos grupos religiosos, como afirma Debray (2015).

De qualquer forma, já existe uma definição muito consolidada no sistema educacional francês de que não se deve criar uma disciplina específica de ensino dos fatos religiosos. Como afirma o próprio Debray:

A escola não pode, por si só, encarregar-se de todos os problemas não resolvidos pela sociedade [...] não seria razoável acrescentar uma divisória nova numa grelha já muito cheia [...] uma disciplina de História das Religiões ou o Ensino dos Fatos Religiosos. Seria prestar à educação o pior dos serviços, visto que não poderia, em um calendário cheio que nem um ovo, ocupar senão um lugar decorativo e um horário à margem [...]. (Debray, 2015, p. 34)

Percebe-se que a disposição firme de não se criar uma disciplina própria para atender uma demanda sentida e refletida profundamente por diversos atores da área de educação na França tem muitos pontos de contato com as dificuldades de se implantar efetivamente o ensino religioso como disciplina no Brasil, de acordo com a Constituição Federal e a LDB. Na grande maioria das escolas públicas do Brasil, o ensino religioso ainda não passa de um *lugar decorativo* e um *horário à margem*.

Em outra intervenção muito interessante, afirma Debray:

Mais cedo ou mais tarde, forasteiros seriam propostos para substituir os professores e não seriam uns quaisquer (caso fosse criada uma disciplina específica): diplomados de faculdades de Teologia e representantes credenciados das diferentes confissões, que poderiam invocar reais qualificações e uma experiência secular nesta área. (Debray, 2015, p. 35)

Parece até que Debray conhece bem a realidade do ensino religioso no Brasil tanto quanto o da França. Em alguns dos nossos sistemas de ensino, particularmente no do Estado do Rio de Janeiro, o credenciamento de professores de ensino religioso passa pelas autoridades confessionais. No Brasil, já existe até certo lobby para se exigir para os professores de ensino religioso a formação em Teologia. Mas não é esta a proposta dos que defendem o ensino religioso no currículo como área de conhecimento. Tanto na França quanto no Brasil, dá-se atualmente enorme importância à formação dos docentes e que esta formação seja feita na área de Ciências da Religião.

Neste sentido, vem de Wolfgang Gruen a defesa das Ciências da Religião como base de formação dos docentes de ensino religioso: “Embora o ensino religioso escolar não se identifique com as Ciências da Religião (como a Catequese não se identifica com a Teologia), o Curso de Ciências da Religião seria

o lugar privilegiado para a formação e habilitação de tais professores” (Gruen, 2005, p. 25). O aval dado pelo enfoque científico do conhecimento religioso, transmitido através das instituições escolares, controladas não apenas pelo poder público através de seus agentes, mas, e principalmente, pela sociedade, longe de ser inócuo, torna-se essencial para abalar as estruturas de modelos religiosos intolerantes ou fanatizantes (Domingos, 2008, p. 164). Uma formação sólida permitirá a esse profissional adquirir uma didática e uma metodologia próprias ao ensino das religiões.³

Para Cristel Hasselmann (2006), diferentemente da Teologia, a Ciência da Religião trabalha de maneira meta-confessional e independente. Isso significa que ela não toma partido a favor de uma determinada religião, e suas reivindicações de verdade e suas pretensões soteriológicas, nem de um conjunto delas que tenha a mesma matriz, numa visão ecumênica. Por isso, o docente devidamente preparado para o ensino religioso, na visão de Hasselmann (2006), deve ser o cientista da religião, e não o teólogo. Assim, o ensino do fenômeno religioso seria a transposição didática da(s) ciência(s) da(s) religião (ões).

Também para Debray, é preciso, antes de tudo, investir na preparação dos professores na área da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Exatamente por isso, como pedra angular do seu relatório, uma de suas propostas foi imediatamente aceita e colocada em prática pelo governo francês já em 2002, como já vimos: a criação do Instituto Europeu de Ciência da Religião (IESR).

3. A opção francesa pelos fatos religiosos

Tratar de religião na escola é um debate que, em qualquer sociedade, vem carregado de história. De acordo com a conjuntura, ele retorna à agenda nacional assumindo novos contornos ou ressuscitando antigos. Assim aconteceu na França nos anos 1980, a partir da constatação de uma perda crescente das referências culturais pelas novas gerações e, no início do século XXI, o ensino dos fatos religiosos foi inserido em um novo contexto, que exigia uma base epistemológica melhor definida, exatamente a necessidade de que se resente hoje no Brasil: o que a escola deve abordar sobre os fenômenos religiosos e como deve abordá-los nas sociedades secularizadas e cada vez mais culturalmente diversificadas.

A expressão *fato religioso* se impôs desde alguns anos no vocabulário científico e popular a partir da França. Mas ela pode esconder certo número de confusões. No Seminário Nacional Interdisciplinar, organizado em Paris entre 5 e 7 de novembro de 2002, Debray discutiu suas definições e problemas. Ele partiu da constatação de que um *fato* tem três características básicas: a) ele constata e se impõe a todos; b) ele não faz nenhum prejulgamento; c) ele é englobante, não privilegia as partes. Isto o levou a concluir que um fato é observável, neutro, mas ao mesmo tempo pluralista (Debray, 2003).

Já o *religioso*, apreendido através das suas expressões, foi identificado há muito tempo pela ciência ocidental como fato histórico e social. O que o Relatório Debray propôs em 2002 foi dar um passo à frente. Distante de qualquer perspectiva positivista, e no contexto de novas necessidades sociais e educacionais já sentidas desde o final do século passado, era necessário explicitar o sentido e o escopo do fenômeno religioso para se chegar às suas diversas dimensões, muito mais amplas do que simples fatos palpáveis, demonstráveis e mensuráveis (Borne & Willaime, 2007, p. 15-16).

Já a expressão *ensino dos fatos religiosos* se consagrou na França a partir de 2002 com a publicação do Relatório Debray e, sem seguida, com o Seminário Interdisciplinar organizado pela Direção de Ensino Escolar do Ministério da Educação, que se reuniu em Malta em maio de 2004 por iniciativa do Comissariado dos Direitos do Homem do Conselho da Europa. Por *fato* foi pensada qualquer coisa que pudesse, em um primeiro momento, ser verificada e demonstrada, apresentando as religiões de uma maneira *relativamente* objetiva.

Era preciso encontrar uma expressão, a mais neutra possível, desarmando as susceptibilidades tanto religiosas quanto antirreligiosas. Era preciso uma expressão indicando bem que, qualquer que fosse a sensibilidade pessoal, ela não se revestiria de qualquer apologia, mas, em uma perspectiva laica, de um livre exame documentado e crítico dos fenômenos que existem e constituem quaisquer que sejam os sentimentos que se pode ter em relação a eles, uma dimensão da vida das pessoas e das sociedades.

De antemão, Debray esclarece que “o problema não está em valorizar ou desvalorizar o religioso, de reabilitá-lo ou desacreditá-lo, mas de esclarecer de maneira circunstanciada suas incidências na aventura humana” (Debray, 2003, p. 16). Não se trata de indicar o caminho da verdade, do bem e do bom ou

ministrar um curso de moral. Nem de mostrar que os crentes tem razão e os outros estão errados: isto seria proselitismo. O fato de consciência é um fato de sociedade e um fato de cultura, um fato social total que ultrapassa o sentimento particular e de inclinação individual. É esta dimensão estruturante, identitária ou coletiva que lhe dá um lugar como objeto de estudo, como área de conhecimento, na escola pública.

Na perspectiva de Debray, propor o *ensino dos fatos religiosos* significaria abordar os fenômenos religiosos com o recorte trazido pelas próprias tradições religiosas, embora com o objetivo de estudar suas expressões e práticas singulares nos contextos históricos e geográficos variados. Além disso, a expressão *fatos religiosos* tem uma conotação que não têm as expressões *história das religiões* ou *ciência(s) das religiões*, expressão que leva a pensar que se trata de uma série de introduções às grandes religiões mundiais. O *religioso* aborda as religiões no sentido onde o substantivo – *religião* – privilegia o repertório quase sempre apenas das grandes religiões.

Mas por que Debray prefere falar de *fatos*? Por que ele privilegia o plural? Como chamar aquilo do que se propõe a falar, os fenômenos religiosos, fazendo justiça aos múltiplos aspectos destes fenômenos e sem os mutilar? Verificamos que, se não há uma definição científica incontestável do religioso, existem atualizações em perspectivas disciplinares e socioculturais diversas de um fenômeno com múltiplas facetas. É impossível imaginar a possibilidade de encontrar um conceito de religião adaptado a todas as ocorrências diacrônicas e sincrônicas do fenômeno: é sempre correr o risco de conceber a religião através do modelo dominante do religioso que se encontra na sociedade ocidental e na modernidade.

Não podemos ignorar mais que a definição mesma do que é uma religião representa questões sociopolíticas tanto quanto religiosas naquela abordagem histórica e sociológica onde ela não entra diretamente. E por que isso? Porque esta abordagem constata que em todas as épocas há intensos debates sobre as delimitações deste fenômeno. Por isso é necessário ser cuidadoso com as distinções entre religião/superstição, religião/magia, igrejas/seitas. Elas têm uma história e todo estudioso dos fenômenos religiosos sabe que as relações entre ortodoxia/heterodoxia, religião legítima/religião ilegítima, religião institucional/religião desinstitucionalizada fazem parte do campo a ser

analisado.

Como fatos históricos, os fatos religiosos são também *fatos sociais*. A expressão é cara para Émile Durkheim que, na sua preocupação de tornar precisas as singularidades epistemológicas e metodológicas de uma disciplina nascente, a sociologia, quis insistir na objetividade do social, o chamando de *fato* que possuía uma existência própria, independente das manifestações individuais. Sem assumir necessariamente a concepção durkheimiana do *fato social* como um contrato que se impõe aos indivíduos, falar de fatos religiosos representa, sem dúvida, a preocupação objetiva de uma abordagem sociológica.

Podemos concordar com Borne & Willaime (2007) que a expressão *fato religioso* permite sublinhar diferentes aspectos do religioso. As maneiras de se representar as relações de homens e mulheres com a esfera do que eles consideram como transcendente estão ligadas às maneiras concretas de se conduzir na vida, podem ter consequências não somente nas práticas alimentares e nas maneiras de se vestir, mas também nas maneiras mesmas de se conduzir na política, no trabalho, no lazer e em outros campos. Daí porque, para Borne & Willaime (2007), falar de fatos religiosos é também estar atento ao estudo das dimensões consequenciais das identificações religiosas, em todos os setores da vida humana.

Mas é preciso deixar bem claro que o estudo dos fatos religiosos não pode se reduzir ao estudo das inter-relações entre religiões e sociedade, entre a religião e economia, religião e política, religião e educação, religião e saúde, por exemplo. Seria, a nosso ver, uma visão reducionista. Ele não se reduz a isso, mesmo que o estudo das relações entre o religioso e as outras esferas de ações humanas faça incontestavelmente parte de suas especificações:

Se estudar os fatos religiosos consiste bem em analisar as múltiplas interferências entre as expressões religiosas e outros campos da vida humana, se estudar os fatos sociais consiste em historicizar e contextualizar bem o exame das representações e práticas religiosas, então ele consiste também em descrever e analisar o cerne das expressões religiosas, as formas de devoção, as representações das divindades, as práticas rituais, as relações com os textos, com a história, com a sua própria história, incluindo aí as relações das próprias religiões com as objetivações sócio-históricas de que elas foram objeto. (Borne & Willaime, 2007, p. 46)

A abordagem pluridisciplinar e laica dos fatos religiosos não se reduz ao

estudo do não-religioso no religioso, ele deve envolver todos os aspectos do religioso. “O fato religioso não é tudo, mas está em quase tudo” (Debray, 2003, p. 18). Esta é uma das razões de que, na concepção adotada pela França, ele não constitui uma esfera à parte e nem corresponde ao objeto de uma disciplina em si.

De fato, não há, do ponto de vista das ciências humanas, nenhum domínio que possa ser subtraído da pesquisa. Mas há um dever de objetividade, de distanciamento e de apreensão cientificamente válido do objeto, deontologia que pressupõe respeitar este objeto na sua complexidade e suas especificidades, incluindo assim, no fato que concerne aos homens e às mulheres que, participando ativamente de seu tempo, encontrem sentido em tal ou tal identificação religiosa. Se a abordagem dos fatos religiosos pelas ciências humanas, para a objetivação sócio-histórica que ela representa, tem incontestáveis efeitos críticos com relação a toda percepção a-histórica das religiões, ela não constitui para muitos uma crítica da religião, quer dizer uma invalidação filosófica e uma desqualificação social e cultural destas maneiras de colocar em formas simbólicas a sua existência.

A fim de se garantir aos alunos e às alunas a abertura mais objetiva possível à diversidade das visões de mundo e dos saberes, nenhum tema está, portanto, excluído do questionamento científico e pedagógico: não há tema tabu na escola laica, como já afirmara Debray. Nesse sentido, outro documento de referência importante e bem recente, na França, enviado às escolas pelo Ministro da Educação em 9 de setembro de 2013, foi a *Carta da Laicidade na escola e os recursos pedagógicos para a sua observância nos estabelecimentos escolares*. No seu artigo 12, esse documento afirma categoricamente que o ensino dos fatos religiosos tem seu lugar garantido na escola por duas razões: “tudo o que se ensina na escola deve ter o selo da laicidade, respeitando totalmente a liberdade de consciência dos alunos e alunas [...] e os fatos religiosos são um elemento importante da cultura geral que os alunos e alunas devem adquirir.” (Chartre de la Laïcité, Eduscol, 2013).

Considerações finais

É urgente se estudar o fenômeno religioso na escola pública. É a própria laicidade do Estado, na sua evolução e no seu amadurecimento, que exige o

conhecimento do fenômeno religioso como uma melhor inteligência para enfrentar os grandes desafios do nosso tempo. Se o religioso é constitutivo do humano e está inserido na carne das sociedades, como fato da cultura, como afirmou Debray, ele deve ter seu lugar garantido entre os saberes dos currículos escolares. Trata-se de uma questão bastante complexa, indissociável dos percursos históricos e dos contextos sociais e políticos de cada sociedade nacional.

A presença cada vez maior da religião no espaço público exige que passemos de uma postura de desconhecimento de sua presença para outra postura de dever compreendê-la como realidade humana e social. Daí o transcurso de uma laicidade de abstenção para uma laicidade de inteligência, expressão criada por Paul Ricoeur, depois tão bem explicitada por Régis Debray para a educação. Sem uma laicidade mediadora e inclusiva, não teremos como justificar a necessidade de se estudar o fenômeno religioso através de um método pedagógico com uma clara finalidade de formação.

A legislação vigente sobre o ensino religioso no Brasil permanece contraditória. Apesar do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução 07/2010, considerar o ensino religioso como componente curricular, não é possível afirmar que a Constituição e a LDB o reconheçam explicitamente como área de conhecimento. A matrícula facultativa soa como advertência por considerá-lo ainda com uma forte carga de confessionalidade. Se este componente curricular recebesse regulamentação teórica, metodológica e epistemológica adequada com a finalidade verdadeiramente de levá-lo à qualidade de conhecimento, não haveria restrição para a frequência de todos os alunos e alunas às aulas de ensino religioso, pois estaria firmemente assegurado que os programas e conteúdos não violariam a liberdade de consciência e de crença de ninguém.

Como pudemos demonstrar, vem da França uma proposta alvissareira de se construir uma base epistemológica para esta área de conhecimento nos currículos escolares. O estudo dos fatos religiosos proposto pelo Relatório Debray em 2002 e adotado pelo governo francês para a rede pública de ensino, inaugura uma nova abordagem científica, mas não reducionista, do estudo escolar do fenômeno religioso. Para seus protagonistas, falar de fatos religiosos não significa reduzir o estudo dos fenômenos religiosos aos aspectos materiais e visíveis deles

mesmos, mas é também recuperar manifestações sociais, práticas e fazeres de sentido dos homens e mulheres que têm fé. Não é unânime o apoio a esta proposta na França, mas percebe-se que é majoritária. No Brasil também já se levantam discussões. De qualquer forma, independentemente de se aceitar como disciplina específica, como no Brasil, ou como tema transversal, como na França, o estudo dos fenômenos religiosos como fatos religiosos traz uma grande contribuição para o debate que segue bastante aceso no Brasil, a ponto de ser questionada sua constitucionalidade no Supremo Tribunal Federal.

Discutir a transposição didática do conhecimento sobre o religioso produzido pela pesquisa acadêmica, certamente na área das Ciências da Religião, para as salas de aula das nossas escolas laicas, supõe uma melhor definição de uma epistemologia para o ensino dos fenômenos religiosos. Sem esta, continuarão as dúvidas sobre o que ensinar, por que, como e para que ensinar. É urgente avançarmos neste caminho no Brasil, se quisermos que o conhecimento das religiões possa contribuir para equacionar a profunda crise civilizatória que nos impacta tão fortemente. Conhecer a(s) religião(ões), e conhecer bem, a sua própria e a do outro, é uma questão de identidade/alteridade necessária para a construção de um mundo melhor. Conhecer para conviver!

Referências

BAUBÉROT, Jean. *A religião na escola secular*. Conferência proferida na União Racionalista em 22/01/2005. Disponível em <http://jeanbuberotlaiciete.com/archive/2005/01/22/1_enseignement_du_fait_religieux.html> Acessado em 06/02/2015.

BORNE, Dominique & WILLAIME, Jean-Paul. *Enseigner les faits religieux: quels enjeux?* Paris: Armand Colin, 2007.

CHARTRE DE LA LAICITÉ À L'ÉCOLE. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013. Disponível em <<http://eduscol.education.fr/cid73652/charte-de-la-laicite--ecole.html>> Acessado em 13/05/2015.

DEBRAY, Régis. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris: Odile Jacob, 2015.

_____. *Deus, um itinerário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DELUMEAU, Jean. *L'école et fait religieux*. Les Actes de la DESCO: L'enseignement du fait religieux. Ministère de la Jeunesse Éducation et Recherche. Paris: CRDP Académie de Versailles, 2003, p. 33-38.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. *Escola e Laicidade: o modelo francês*. Revista Interações – Cultura e Comunidade, col. 3, n. 4, p. 153-167, Faculdade Católica de Uberlândia. Uberlândia (MG), 2008.

ELIADE, Mircea. *História das Crenças e das Ideias religiosas*. Tomo I, vol. I: Das origens ao judaísmo. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FIGUEIRA, Eulálio. *Por que ensinar religião na sala de aula? Uma abordagem pragmatista face ao ensino religioso*. Revista Brasileira de História das Religiões – Ano I, n. 1, maio/2008 – Dossiê Identidades religiosas e História. Disponível em <<http://www.dhi.uem.br/gtreligião/pdf/15%20Eulalio%20Figueira.pdf>> Acessado em 08/02/2015.

GAUDIN, Philippe. *Vers une laïcité d'intelligence? L'enseignement des faits religieux comme politique publique d'éducation depuis les années 1980*. Aix-en-Provence: Presses Universitaires d'Aix-Marseille, 2014.

GRUEN, Wolfgang. Ciências da religião em uma sociedade multicultural. Belo Horizonte: *Revista Horizonte*, v. 3, n. 6, p. 15-26, 1º sem. 2005. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/544>> Acessado em 08/02/2015.

GUEDES, Maria Luiza. Pós-modernidade, religião e educação: desafios epistemológicos. *Anais do 1º Encontro do GT Nacional de História das Religiões e Religiosidades – ANPUH*, 2012. Disponível em <<http://www.dhi.uem.br/gtreligião/pdf/st4/Guedes,%20Maria%20Luiza.pdf>> Acessado em 08/02/2015.

HASSELMANN, Cristel. *Das niedersächsische Unterrichtsfach "Werte und Normen"; Zwischen Ideal und Wirklichkeit*. Disponível em <<http://fachverband-werte-und-normen.de/referate/unterrichtsfach.html>> Acessado em 12/03/2015.

LOWY, Michel. *Mística revolucionária: José Carlos Mariátegui e a religião*. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 55. São Paulo: set/dez 2005, p. 105-116.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Dos concepciones de la vida*. El alma matinal. Lima: Ediciones Amauta, 1971, p. 13-16.

MENASSEYRE, Christiane. *Laïcité et enseignement du fait religieux*. Les Actes de la DESCO: L'enseignement du fait religieux. Ministère de la Jeunesse, Éducation et Recherche. Paris: CRDP Académie de Versailles, 2003, p. 39-44.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14/12/2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acessado em 10/12/2016.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Constituição Federativa do Brasil [5 de outubro de 1988]. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%3%A7ao67.htm> Acessado em 25/01/2014.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20/12/1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia pra assuntos Jurídicos. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acessado em 10/12/2016.

RICOEUR, Paul. *Le Protestantisme et la question scolaire [conférence dans le cadre "Positions protestantes"]*. Strasbourg, fevereiro de 1954. In *Foi-Éducation*, n. 24, junho/1954, p. 48-59.

_____. Education et laïcité (interview avec François Azouvi et Marc de Launay). *La critique et la conviction*. Paris: Calmann Levy, 1995.

SAINT-MARTIN, Isabelle & GAUDIN, Philippe. *Double défi pour l'école laïque: enseigner la morale et les faits religieux*. Paris: Riveneuve Éditions, 2015.

SUNG, Jung Mo. *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis: Vozes, 2006.

WILLAIME, Jean-Paul. *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école: réponses européennes et québécoises*. Paris: Riveneuve Éditions, 2014.

Entrevistas

Jean-Paul Willaime, 1^a entrevista para o autor, em 01/04/2015, às 11 horas, no GSRL.

Jean Baubérot, entrevista para o autor, em 21/05/2015, às 15 horas, no GSRL.

Isabelle de Saint-Martin, entrevista para o autor, em 28/05/2015, às 10 horas, na EPHE.

Jean-Paul Willaime, 2^a entrevista para o autor, em 24/06/2015, às 16 horas, no GSRL.

¹ Para a questão do sagrado tratado na(s) Ciência(s) da(s) Religião (ões), ver o interessante artigo de Frank Usark publicado na Revista Estudos de Religião (REVER) da PUC/SP, n. 4, 2004, disponível no site dessa revista.

² Para uma visão mais completa, desde a década de 1980, ver GAUDIN, Philippe. *Vers une laïcité d'intelligence? L'enseignement des faits religieux comme politique publique d'éducation depuis les années 1980*. Aix-em-Provence: Presses Universitaires d'Aix-Marseille, 2014.

³ Cada vez mais, vários estados brasileiros reconhecem que o professor habilitado para o ensino religioso nas escolas públicas é o egresso dos cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões). Podemos citar o exemplo do Estado de Minas de Gerais. O Decreto n° 44.138 de 27/10/2005, no seu Art. 5º, diz que o exercício da docência do ensino religioso na rede pública estadual de ensino deve contar, preferencialmente, com profissional que possua "I - conclusão de curso superior de licenciatura plena em ensino religioso, ciências da religião ou educação religiosa". Paralelamente a isso, observa-se uma ampliação no número de licenciaturas em Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil com ênfase em Ensino Religioso. Atualmente, funcionam cerca de quinze licenciaturas em todo o país. No entanto, esse número deverá apresentar sensível crescimento em breve, considerando o número de instituições (privadas e públicas) que manifestaram interesse no oferecimento do curso.

Recebido em 25/07/2017, revisado em 08/12/2017, aceito para publicação em 02/02/2018.