



Dilema epistemológico do Ensino Religioso e formação docente¹

Epistemological Dilemma of Religious Education and teacher training

Wilian Ramos Marcos*

Resumo

A proposta deste artigo é abordar a temática do ensino religioso sob a perspectiva do dilema epistemológico, tendo por escopo identificar uma possível contribuição à formação docente por meio da área de conhecimento referente às Ciências da Religião. Nesse sentido, procurou-se traçar um caminho que começa pela apresentação do dilema epistemológico do ensino religioso, sob a ótica da relação histórica, no Brasil, entre Estado e Religião, destacando as categorias público e privado. Feito isso, passa-se a uma abordagem de modelos teóricos da disciplina, enquanto categorias de análise, que servem de referência de estudo e compreensão da temática. Nesse ponto, destacam-se os modelos catequético, teológico e das Ciências da Religião. Ao final desse percurso, procurou-se estabelecer a relação entre modelo das Ciências da Religião, pluralismo religioso e pequenas aproximações à questão da formação docente, tendo como referência dados que dizem respeito, sobretudo, à presença do ensino religioso em Minas Gerais.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Dilema epistemológico. Ciências da Religião. Formação docente.

Abstract

This article addresses the issue of Religious Education from the perspective of epistemological dilemma and seeks to identify contributions to the teaching training through the formation of Religious Sciences. The text traces a path that presents the religious dilemma of Religious Teaching from the perspective of the historical relationship, in Brazil, between State and Religion, highlighting the categories of public and private. The text also discusses the theoretical models of the discipline 'Religious Education', as analytical categories that serve as a reference point of study and reference of such discipline. In sum, the present study highlights the Catechetical and the Theological models of 'Sciences of Religion', religious pluralism, and teacher formation, taking as reference the data concerning the presence of 'Religious Education in the State of Minas Gerais, Brazil.

Keywords: Religious Education. Epistemological dilemma. Religion Sciences. Teacher training.

Artigo recebido em 21 de julho de 2012 e aprovado em 30 de outubro de 2012.

¹ Este artigo apresenta parte de resultados de estudo realizado pelo autor no Curso de Mestrado em Ciências da Religião da PUC - Minas. Maiores informações em texto completo podem ser encontradas no seguinte endereço:

http://www.sistemas.pucminas.br/BDP/SilverStream/Pages/pg_ConstItem.html. Acesso em 21 de julho de 2012.

* Mestre em Ciências da Religião pela PUC-Minas, graduado em Filosofia pelo UNILESTEMG, professor da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Itabira e da Rede Municipal de Itabira. Brasil. E-mail: wilian.rm@bol.com.br

Introdução

O ensino religioso (ER) está presente no contexto educacional brasileiro desde os tempos da Colônia. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNERS), no período de 1500 a 1800 foi entendido como *ensino da religião oficial*, isto é, enquanto elemento eclesial na escola, como se fosse uma extensão, uma parte da Igreja Católica presente no meio escolar. Nessa condição, o ER foi entendido como *catequese eclesial* (PCNERS, 1997).

A partir da implantação da República (1889), o ER passou a ser questionado, tendo como pano de fundo as discussões que giram em torno da separação entre Igreja e Estado. Esses questionamentos propiciaram o surgimento de esforços no sentido de conceber o ER não mais como catequese eclesial. Entretanto, o mesmo continuou sendo pensado em referência a alguma confissão religiosa, daí resultando a denominação de modelo confessional. Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei n. 4.024, ocorreu a homologação desse modelo (OLIVEIRA et al., 2007).

Atualmente, existem esforços no sentido de construir uma proposta de ER diferente do modelo confessional. Nessa perspectiva, podem-se destacar duas linhas significativas. Uma é a proposta do ER como educação da religiosidade. Esta, por sua vez, é entendida como dimensão fundamental do ser humano. Um representante dessa linha é Wolfgang Gruen, que compreende a religiosidade como a atitude de abertura dinâmica realizada pelo ser humano e direcionada ao sentido radical de sua existência. Outra proposta é a que procura fundamentar o ER no modelo das Ciências da Religião, baseando-se na argumentação de que os estudos realizados nesse campo constituem-se como área de conhecimento que pode sustentar o ER como disciplina escolar.

1 Dilema epistemológico do ensino religioso

Tomando como ponto de partida a inclusão do ensino religioso nos textos constitucionais e também na legislação educacional, é possível lançar um olhar sobre a disciplina a partir do enfoque da relação entre Estado e religiões, de modo particular, a partir do período republicano, no qual o Estado brasileiro passou a ser compreendido em caráter laico. As vozes defensoras do Estado laico, de maneira geral, entendem que o ensino religioso corresponderia a uma concessão, ou mesmo ingerência religiosa, em questões de laicidade.

A esse respeito, Vaidergon (2008)² qualifica a disciplina como herança do que chama de autoritarismo religioso, fazendo referência, sobretudo, à não aceitação imediata da separação com o Estado por parte da Igreja Católica³, passando pela imposição da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar de 1964 e culminando com a “[...] concorrência religiosa nas escolas públicas em pleno regime democrático” (VAIDERGON, 2008, p. 407). Em síntese, o posicionamento desse autor pode ser entendido da seguinte maneira:

A tradição autoritária persiste no ensino religioso. Por mais que se queira atualizar, renovar e descaracterizar sua gênese, permanece o intento das religiões de influir na sociedade civil e nos poderes da República, através da educação. A fé, que na promessa iluminista, deveria se manter no âmbito privado, cada vez mais, no mundo e no Brasil, se torna fator de política pública, por vezes combatendo a razão e o conhecimento científico e legitimando ações antidemocráticas – tal como na época da ditadura. (VAIDERGON, 2008, p. 410-411).

Na Constituição Federal de 1988, a religião constitui direito individual, segundo o artigo 5º, VI, ou seja, é assunto de âmbito privado. A educação, por sua vez, segundo o artigo 6º da mesma Carta Magna, constitui-se como direito social, em outras palavras, situada no âmbito público. O ensino religioso, por meio do

² Doutor em Educação e professor do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP, Araraquara).

³ Segundo Vaidergon (2008, p. 407): “Depois do Império, onde o padroado estabeleceu o vínculo entre o poder monárquico e o catolicismo como religião oficial, a República, mesmo estando constitucionalmente separada da Igreja, desta sempre sofreu, de forma mais ou menos explícita, a pressão ideológica pelo comando de corações e mentes de seus cidadãos”.

artigo 210, § 1º, foi assegurado nas escolas públicas em caráter facultativo. Dessa forma, segundo Pauly (2004), a Constituição:

[...] situa o ensino religioso no espaço, ao mesmo tempo público (escola) e privado (liberdade de consciência). Essa localização ambígua implica dilema epistemológico. A LDBEN tenta superá-lo pela: a) proibição do proselitismo; b) frequência optativa; c) não-integralização da carga horária da disciplina nas 800 horas; e) concessão do direito à audição pelo sistema de ensino de entidade civil representativa das igrejas. (PAULY, 2009).

O entendimento de que o Ensino Religioso configura presença ambígua do privado em ambiente público decorre da compreensão da disciplina em estreita ligação com as religiões. O caráter facultativo, bem como o posicionamento da LDBEN (Lei n. 9.394/1996) ao conferir aos sistemas de ensino a competência de estabelecimento dos conteúdos do ensino religioso e a tarefa de definição da qualificação e admissão de professores, podem ser entendidos como reflexo dessa posição ambígua da disciplina. Não se pode deixar de destacar, também, como reflexo dessa ambiguidade, que o Ministério da Educação e Cultura ainda não assumiu a tarefa de estabelecer qual seria a habilitação desse professor em âmbito nacional.

Para preservar a liberdade de crença, que se configura como aspecto privado, a legislação assegura o caráter facultativo. Nesse caminho, quando a legislação deixa a cargo dos sistemas de ensino a definição de conteúdos e estabelece que essa tarefa se realize por meio da audição de entidade civil constituída por representantes religiosos, fica claro que há a compreensão de que se procura preservar e respeitar as particularidades regionais religiosas. A questão central que se coloca é a compreensão do ensino religioso ligado às tradições religiosas, implicando, assim, o dilema epistemológico. Isso se dá à medida que a epistemologia do ensino religioso diz respeito a aspectos teóricos e metodológicos, fazendo referência a uma área de conhecimento específica que tem a religião como objeto de estudo.

O dilema epistemológico está presente à medida que o ensino religioso busca fundamentar-se em um conhecimento sobre o religioso que tem suas fontes nas tradições religiosas. Entretanto, é importante ressaltar que “a atividade de ensino se dá a partir de conteúdos a serem difundidos, conteúdos que podem vir do senso comum, de tradições religiosas ou do acúmulo das pesquisas científicas, no caso das ciências” (PASSOS, 2007, p. 27).

Passos (2007), na perspectiva curricular, esclarece que se pode fazer uma distinção entre o ensino que reproduz e o ensino que produz conhecimento. As tradições religiosas se situam na primeira condição citada. Isso devido às suas características de repassar às gerações, de forma espontânea ou sistemática, suas tradições por meio da catequese, isto é, sua preocupação fundamental objetiva a reprodução da doutrina confessional. Com relação à escola, muito embora não exclua o primeiro tipo de ensino, isto é, aquele que reproduz, situa-se primordialmente no segundo, ou seja, no ensino que produz conhecimento e pretende transmitir e discutir os resultados e processos de produção das ciências com os educandos. Dessa forma, Passos (2007, p. 28) esclarece que:

O ER escolar, exatamente por ser escolar, justifica-se como componente curricular enquanto expressão de uma abordagem científica. O processo de ensino-aprendizagem pode e deve decodificar valores e tradições, porém, dentro de um discurso regrado por fundamentos teóricos e regras metodológicas, ou seja, dentro de uma dinâmica lógica enraizada nas ciências. (PASSOS, 2007, p.28).

Ainda segundo Passos (2007, p. 28), pode-se constatar que há “[...] carência histórica de uma base epistemológica para o ER, que permanece, quase sempre, vinculado às tradições religiosas e termina por reproduzi-la nos currículos escolares”. Os esforços que vêm sendo empreendidos no sentido de conceber o ensino religioso como área de conhecimento, desvinculado do caráter confessional, foram desconsiderados no momento em que houve a promulgação do Acordo Brasil-Santa Sé e a conseqüente recorrência da confessionalidade para o ensino religioso. Mais uma vez, fica claro que há dificuldade de pensar a disciplina

desvinculada das tradições religiosas, sobretudo por parte dos legisladores, o que torna não muito fácil a superação do dilema epistemológico da disciplina.

2 Três modelos de ensino religioso

Feita a apresentação, em linhas gerais, do dilema epistemológico do ensino religioso, neste tópico, a abordagem será realizada a partir da ótica de três modelos, a saber: modelo catequético, modelo teológico e modelo das Ciências da Religião. Essa escolha se deve ao fato de que ela permite uma abordagem com maior alcance sobre a disciplina a partir da perspectiva epistemológica. A opção por três modelos foi apresentada por Passos (2007), em obra na qual argumenta em favor do modelo das Ciências da Religião como aquele que melhor responde aos desafios apresentados ao ensino religioso. Os desafios se colocam em função do lastro histórico de disputa política que envolve a disciplina, ou mesmo em função da compreensão dela como área de conhecimento e, principalmente, considerando o dilema epistemológico, ainda não resolvido. Soares (2009, p. 314), ao refletir acerca da opção por três modelos, esclarece melhor as razões dessa escolha, como se pode perceber a seguir:

Por que esses três modelos e não outros? Passos opta por uma visão diacrônica do ER no Brasil, que vai do longo período histórico em que ensinar religião equivalia a iniciar o aluno nos mistérios cristãos (e, principalmente, na tradição católica) até a situação contemporânea, que concilia desconfiança contra as instituições e atração por novas espiritualidades. Por essa razão, nosso autor prefere dispor os três modelos numa certa seqüência cronológica. (SOARES, 2009, p. 314).

O enfoque diacrônico possibilita uma visão mais ampla acerca da disciplina em suas grandes linhas, sobretudo considerando-a a partir de um olhar mais abrangente, que procura localizar a passagem da vinculação do ensino religioso às tradições religiosas – por meio da ótica teológica – até a iniciação de processo emancipatório da disciplina, ocorrido a partir do estabelecimento de sua área de

conhecimento, este, por sua vez, realizada por meio da Resolução n. 2/1998. Ainda a respeito do enfoque dado à disciplina sob a perspectiva de abertura para além do âmbito teológico, pode-se dizer que:

A partir de 1997, com a revisão do artigo 33 da LDB, estabeleceu-se nova concepção para o Ensino Religioso. Seu foco deixou de ser teológico para assumir um perfil pedagógico de re-leitura das questões religiosas da sociedade, baseado na compreensão de “área de conhecimento” e orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. (OLIVEIRA et al., 2007, p. 58).

Partindo da ideia de que a compreensão do ensino religioso como área de conhecimento proporcionou a releitura da disciplina, deixando a perspectiva teológica, convém ressaltar que, “por uma questão de rigor no uso dos termos, seria melhor não tratar o ensino religioso como área de conhecimento autônoma em paridade com, por exemplo, a Sociologia, as Ciências Jurídicas ou a Matemática” (SOARES, 2009, p. 313). Não seria interessante essa paridade, sobretudo, porque:

Infelizmente, ainda não temos clareza nos setores envolvidos com o tema do Ensino Religioso – MEC, profissionais da educação, lideranças religiosas, autoridades políticas e porta-vozes da opinião pública – sobre qual deva ser a justa relação entre o tipo de conhecimento adquirido sobre a experiência religiosa da humanidade e os procedimentos pedagógicos para apresentá-la a nossos jovens cidadãos. (SOARES, 2009, p. 313).

A falta de clareza aponta a necessidade de buscar um aprofundamento maior acerca do ensino religioso, sobretudo do ponto de vista epistemológico. Nesse sentido, a abordagem a partir dos modelos pode contribuir muito para que se avance na discussão.

É importante destacar que, do ponto de vista geográfico, há no território nacional experiências diversificadas de ensino religioso. Experiências que se consolidaram levando em conta a expressão de jogos de força locais, bem como a atuação de agentes especializados, daí Passos (2007, p. 52) esclarece que:

Os modelos que estabelecem as práticas do ER podem esconder em sua singularidade a realidade plural dessas práticas com suas peculiaridades localizadas no tempo e no espaço, marcadas sempre por traços tendenciais, mas também por misturas de elementos. Os modelos aqui apresentados captam as propensões predominantes nas práticas de ER, com base no critério de fundamentação epistemológica. (PASSOS, 2007, p. 52).

O modelo catequético é o mais antigo e relaciona-se aos contextos históricos nos quais a religião, sobretudo o catolicismo, gozava de hegemonia na sociedade brasileira. A esse respeito é importante citar os períodos Colonial e Imperial, nos quais ainda havia a união entre Estado e Igreja Católica sob o regime de padroado. Nesses períodos, o modelo catequético não encontrou grandes problemas para se manter em função do fato de quase coincidir a opção religiosa pela tradição hegemônica e a cidadania. Esse modelo representa a educação da fé, ou seja, a aprendizagem centrada no aspecto da transmissão de conteúdo pela via da experiência de fé. Com o advento da modernidade e da reforma protestante nesse processo e a conseqüente intolerância religiosa, o modelo catequético adquiriu características apologéticas do catolicismo de maneira que “[...] a catequese era vista como instrução, como uma prática escolar voltada para a formação das ideias corretas, em oposição às ideias falsas” (PASSOS, 2007, p. 56-57).

Apesar de o modelo catequético situar-se historicamente nos períodos colonial e imperial, e, também, de as orientações catequéticas fazerem distinção entre a educação da fé e o ensino religioso, sua prática persiste ainda hoje⁴, seja implícita ou explicitamente, sob o patrocínio de diversas igrejas e pela própria Igreja Católica. O que fere o espírito laico do Estado brasileiro e esconde intenções proselitistas.

No Brasil, tanto a exclusão do ER das escolas com a implantação da República e a Constituição de 1891, quanto sua inclusão nas diversas Constituições, a partir da década de 1930, fizeram que ele ficasse ligado intimamente com a confessionalidade. (PASSOS, 2007, p. 57).

⁴ A respeito da persistência do modelo catequético, é importante citar o emblemático caso do estado do Rio de Janeiro no qual ele se apresenta implícito no modelo confessional adotado. Para uma melhor compreensão da problemática gerada por esse modelo, é importante consultar Cavaliere (2007).

Essa ligação implícita do modelo catequético com o confessional pode ser percebida na persistência em matéria legislativa do caráter facultativo do ensino religioso, bem como na continuidade entre as comunidades religiosas e escolas, por meio da produção, no interior destas últimas, de espaços para a formação religiosa (PASSOS, 2007, p. 57). Essa modalidade de ensino religioso, devido à sua característica de reproduzir métodos e ação pedagógica de confissões religiosas, só poderia continuar existindo no meio escolar em contexto de separação Igreja-Estado por meio de acordos entre esses poderes. Nesse sentido, convém ressaltar o Acordo Brasil-Santa Sé e a recorrência da confessionalidade para o ensino religioso, encontrada na redação do artigo 11 da concordata do Brasil com a Santa Sé⁵.

O modelo teológico utilizado por Passos (2007) pode ser entendido como uma concepção de ensino religioso que busca fundamentação para além da confessionalidade estrita. Nesse sentido, supera o modelo catequético, pois procura uma justificativa mais universal de religião, a partir do princípio da existência de uma dimensão antropológica religiosa do ser humano a ser educado. O modelo teológico procura oferecer um discurso religioso e pedagógico em diálogo com as diversas confissões religiosas. “Esse modelo moderno esteve presente nas escolas a partir do Concílio Vaticano II e recebe dele suas orientações principais, assim como das chamadas teologias modernas” (PASSOS, 2007, p. 61). Enquanto modelo que se situa em uma perspectiva diacrônica, inclui os modelos já citados – confessional, ecumênico, interconfessional ou pluralista – levando-se em conta que são diretamente influenciados, em termos epistemológicos, a partir das reflexões teológicas modernas em suas expressões ecumênicas e de diálogo inter-religioso. Nesse sentido:

⁵ Em 11 de fevereiro de 2010, o Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, promulgou o acordo, publicado no *Diário Oficial da União* como Decreto n. 7.107, em 12 de fevereiro de 2010.

A teologia não configura, necessariamente, conteúdos confessionais nas programações de ER, mas age, sobretudo, como um pressuposto que sustenta a convicção dos agentes e a própria motivação da ação; a missão de educar é afirmada como um valor sustentado por uma visão transcendente do ser humano. (PASSOS, 2007, p.61).

Essa característica do modelo teológico permite que ele se nutra de um diálogo maior entre as igrejas cristãs chegando até mesmo a

[...] contemplar uma visão pluralista que inclua religiões não-cristãs. Mas continua sendo uma catequese mais sutil, pois ainda está sob a responsabilidade de lideranças religiosas que, em última instância, têm poder de decisão e veto sobre os conteúdos a serem ministrados nas aulas. Justamente por essa dependência de certos interesses religiosos, ainda que bem mais diluídos, não nos parece ser o modelo ideal para o ER nas escolas públicas. (SOARES, 2009, p. 315).

Considerando objeções ao modelo teológico, é interessante citar Pauly (2009), que argumenta contra a fundamentação do ensino religioso em uma antropologia religiosa. Suas objeções se dão no sentido de questionar a existência de tal antropologia. Para justificar sua posição, parte do princípio de que, na teologia acadêmica, existem concepções antropológicas divergentes, o que, do ponto de vista epistemológico, seria pouco razoável para a disciplina (PAULY, 2009, p. 179). Além disso, há outros problemas que o modelo teológico enfrenta. Dentre eles, pode-se citar o fato de haver o questionamento acerca da necessidade de uma formação religiosa para a cidadania. Em outras palavras, o problema em questão poderia ser entendido da seguinte maneira:

A justificativa de que o ensino religioso é um componente curricular porque integra a formação para a cidadania é falsa. A suposição de que uma pessoa religiosa seja melhor, igual ou pior cidadã em razão de sua crença, caracteriza clara discriminação. (PAULY, 2009, p. 174).

Existem, também, questionamentos acerca do modelo teológico que, a partir da perspectiva do dilema epistemológico da disciplina, envolvem a questão da formação dos professores de ensino religioso. Esses aspectos serão retomados mais adiante, por ora, procura-se abordar a concepção de ensino religioso adotada pelo

estado de Minas Gerais para, na sequência, proceder-se à apresentação do modelo das Ciências da Religião.

O modelo de ensino religioso adotado em Minas Gerais possui raízes nas reflexões pioneiras de Wolfgang Gruen, que, na década de 1970, procedendo em um esforço de superação da confessionalidade na disciplina e no intuito de compreendê-la como elemento integrante, de fato, do meio escolar, propõe o ensino religioso baseado na religiosidade. Nesse sentido:

religiosidade é a atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas: quando presente, a religiosidade está na raiz da vida humana na sua totalidade. (GRUEN, 1997, p. 75).

Segundo Silva (2007, p. 60), a proposta de Gruen recebe influências de autores do campo teológico como Metz, Max Scheler e Troeltsch. No entanto, a fundamentação para o que compreende por religiosidade encontra suas bases no pensamento de Paul Tillich, que entende a religiosidade como dimensão mais profunda de todas as funções da vida humana, isto é, da totalidade da vida humana (SILVA, 2007, p. 60). Essa observação de Silva (2007) pode ser percebida claramente no seguinte trecho: “A religiosidade não é uma atitude entre muitas: ela é a raiz do conjunto das dimensões da vida da pessoa; à medida que as integra, a religiosidade dá coerência a um projeto de vida” (GRUEN, 2004, p. 413).

A proposta de Gruen (2004) situa-se no modelo teológico à medida que busca suas fundamentações em representantes da teologia moderna. A religiosidade, mesmo não fazendo referência a uma confissão específica, pressupõe uma complementaridade de beneficiamentos mútuos entre ensino religioso e catequese. Em outras palavras, situa-se, ainda, na perspectiva teológica. Nesse sentido, é importante destacar que:

O ER beneficia a Catequese. Dá-lhe forte *embasamento* em termos de convivência na diversidade; abertura macroecumênica; elaboração de sistema de valores e sentido da vida, e disposição para superar a injustiça social; construção da paz. Fornece estímulos para *purificar* o âmbito religioso de patologias nada infrequentes: radicalismos, ritualismo enfadonho, ou vistoso mas estéril; contra-facções do sagrado, com intenções supostamente imexíveis. (GRUEN, 2004, p. 420).

Dantas (2004) esclarece que a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais iniciou, em 1994, processo de implantação de um novo projeto pedagógico por meio da revisão e atualização dos currículos das disciplinas; nesse sentido, estabeleceu diretrizes próprias para o ensino religioso. Nesse processo, foram contemplados referenciais teóricos que buscaram enfatizar:

revisão e amadurecimento do projeto de vida pessoal do aluno; o desenvolvimento da sua religiosidade; o reconhecimento e valorização do pluralismo filosófico e religioso; e o incentivo à participação efetiva na construção da sociedade, através da reflexão ética e prática cidadã. (DANTAS, 2004, p. 115).

Esse autor, ao refletir sobre os modelos de ensino religioso, propõe o inter-religioso ou pluralista, no sentido de apresentá-lo como possibilidade de superação dos impasses surgidos nos modelos anteriores. Na compreensão de Dantas (2004), isso seria possível devido às características do modelo proposto que conseguiria abranger as mais variadas modalidades de religiosidade, filosofias de vida, incluindo o agnosticismo e o ateísmo. Ele argumenta, ainda, que esse modelo dialoga com a Antropologia Cultural, a Psicologia da Religião, a Fenomenologia da Religião e a Sociologia da Religião, a partir das categorias antropológicas de transcendência e alteridade. Nesse sentido, “este modelo tem o mérito de superar uma visão unirreligiosa e pautar-se pelo diálogo entre as confissões religiosas presentes nas escolas” (PASSOS, 2007, p. 64).

O modelo pluralista identifica-se com a proposta do Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso (Daer), que organizou em Belo Horizonte o curso de Filosofia e Metodologia da Educação Religiosa como iniciativa de

capacitação e formação permanente de professores de ensino religioso da rede pública estadual, com atuação na Região Metropolitana da capital mineira.

Essa proposta, ao procurar dialogar com disciplinas como a Psicologia da Religião, Fenomenologia da Religião e Sociologia da Religião, já aponta uma abertura do ensino religioso às Ciências da Religião. No entanto, ao utilizar as categorias transcendência e alteridade não consegue sair do enfoque teológico e, conseqüentemente, não resolve o problema epistemológico da disciplina. Para compreender melhor a vinculação do modelo pluralista proposto por Dantas (2004) ao plano teológico, convém observar que o modelo teológico “sustenta-se na ideia da educação da religiosidade como um valor antropológico, sendo que a dimensão transcendente marca o ser humano na sua profundidade, independentemente de sua confissão explícita de fé” (PASSOS, 2007, p. 64). Nessa perspectiva é que se coloca como posicionamento interessante a proposta de Passos (2007) do modelo das Ciências da Religião.

Com o intuito de romper com os modelos catequético e confessional, o das Ciências da Religião se coloca a partir de uma postura que procura dar autonomia epistemológica ao ensino religioso. É importante destacar que a proposta do modelo das Ciências da Religião encontra-se em fase embrionária, muito embora, segundo Passos (2007, p. 62), já em 1995, Wolfgang Gruen, em sua obra *O ensino religioso nas escolas*, tenha sinalizado as Ciências da Religião como base epistemológica para o ensino religioso.

Outros momentos significativos de reflexão, em torno da aproximação das Ciências da Religião com o ensino religioso, e a possibilidade de afirmação de uma epistemologia decorrente desse diálogo, são, primeiramente, a realização do IX Seminário de Capacitação Docente, promovido pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), entre os dias 3 e 4 de outubro de 2006, que, contando com apoio logístico do regional paulista da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (Soter-SP) propôs

como tema de seus trabalhos a aproximação entre a pesquisa das Ciências da Religião e a transposição didática de seus resultados no ensino religioso. Como resultado desse evento, foi publicada em 2007 a obra *Ensino religioso e formação docente: Ciências da Religião e ensino religioso em diálogo*. No mesmo ano, João Décio Passos publicou *Ensino religioso: construção de uma proposta*. Nessa obra, Passos (2007) apresenta os três modelos de ensino religioso – catequético, confessional e teológico – e propõe o modelo das Ciências da Religião. Vale destacar que, anteriormente, esse autor havia participado dos trabalhos do IX Seminário Nacional de Capacitação Docente para o ensino religioso, onde apresentara elementos acerca da temática do modelo Ciências da Religião como base epistemológica do ensino religioso.

Trata-se de um modelo mais ideal, pouco explicitado, embora embutido em muitas recomendações mais atuais de fundamentação desse ensino, como no caso da proposta do Fonaper. Em suma, consiste em tirar as decorrências legais, teóricas e pedagógicas da afirmação do ER como área de conhecimento. (PASSOS, 2007, p. 65).

No modelo confessional há o pressuposto político de que o cidadão teria direito de obter apoio do Estado para uma educação religiosa. Em contraposição, pode-se dizer que o modelo das Ciências da Religião propõe o reconhecimento tanto da religiosidade quanto da religião como dados antropológicos e socioculturais a ser abordados no conjunto das demais áreas de conhecimento por razões cognitivas e pedagógicas (PASSOS, 2007). Trata-se de uma proposta de deslocamento da fundamentação do ensino religioso do campo teológico (confessional) para o campo acadêmico, este último, aqui entendido a partir da ótica das áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, fazendo relação com a religiosidade, mesmo que pensada como inerente ao ser humano, o modelo das Ciências da Religião não a toma como uma dimensão a ser aprimorada pelo ensino religioso, bem como não postula a dimensão religiosa como fundamento último dos valores aos quais se direcionam a educação.

O pressuposto básico do modelo proposto por Passos (2007) é o de que as Ciências da Religião podem oferecer “[...] base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre a educação” (PASSOS, 2007, p. 65). O autor aponta o fato de que os desafios enfrentados pelo ensino religioso têm relação direta com o estado dos Estudos da Religião ou das Ciências da Religião no país. Isso significa afirmar que, sem uma base epistemológica, não há o que ensinar em termos de área de conhecimento.

A discussão acerca da epistemologia do ensino religioso faz referência ao âmbito de sua área de conhecimento. Dessa forma, convém ressaltar que:

[...] as áreas de conhecimento para serem reconhecidas como tais devem possuir consistência própria, ou seja, terem objetos, metodologias e teorias que acumuladas componham um conjunto coerente e consistente que normalmente adquire o *status* de ciência. É próprio da ciência elucidar algum âmbito da realidade e ser capaz de comunicar o caminho dessa elucidação e seus resultados. As escolas, desde os seus primórdios, têm a tarefa de introduzir os sujeitos nesse caminho, mostrando-lhes os resultados do conhecimento e ensinando-lhes a trilhar o mesmo caminho na direção da autonomia intelectual sempre maior. (SENA, 2006, p. 24-25).

Nesse sentido, muito embora o modelo das Ciências da Religião “[...] seja o que menos saiu do papel, tem fôlego para dar um passo à frente dos dois anteriores, na medida em que garante ao ER autonomia epistemológica e pedagógica” (SOARES, 2009, p. 315). Essa autonomia se localiza em três âmbitos, isto é, na comunidade científica, nos sistemas de ensino e na própria escola (PASSOS, 2007, p. 64). O diferencial prático que o ensino religioso, baseado no modelo das Ciências da Religião, pode oferecer se dá na medida em que pode proporcionar ao educando comparações contrastantes entre sistemas de referência. Dito de outra forma, possibilitaria ao educando a percepção de que, independente da diversificação cultural e religiosa, o ser humano não pode viver sem sistemas de referência, ao mesmo tempo que possibilita compreender que nenhum desses

sistemas possui legitimidade para reivindicar validade absoluta sobre os demais (SENA, 2006, p. 58-59).

Em comparação com os modelos catequético e confessional, pode-se dizer que trabalham, a partir do princípio de liberdade religiosa, com a ideia de que o Estado deveria apoiar o direito do cidadão de obter uma formação religiosa que se conciliasse com a fé que professa (SOARES, 2009, p. 316). O modelo das Ciências da Religião, por sua vez, sem negar que religiosidade e religião sejam dados antropológicos e socioculturais, passíveis de ser ensinados, parte do princípio de que o conhecimento da religião contribui com a formação completa do cidadão, ao mesmo tempo que faz parte da educação geral, no entanto, desde que esteja sob a responsabilidade não das autoridades religiosas, mas dos sistemas de ensino e submetendo-se às mesmas exigências das demais áreas de conhecimento que compõem os currículos escolares (PASSOS, 2007, p. 65). Em outras palavras, pode-se dizer que:

A educação geral, fundada em conhecimentos científicos e em valores, assume o dado religioso como um elemento comum às demais áreas que compõem os currículos e como um dado histórico-cultural fundamental para as finalidades éticas inerentes à ação educacional. Portanto, esse modelo não afirma o ensino da religião como uma atividade cientificamente neutra, mas, com clara intencionalidade educativa, postula a importância do conhecimento da religião para a vida ética e social dos educandos. As religiões particulares são transcendidas, na procura por uma visão ampla capaz de abarcar as diversidades e, ao mesmo tempo, captar a singularidade que caracteriza o fenômeno enquanto tal. (PASSOS, 2007, p. 65-66).

O grande desafio colocado ao modelo das Ciências da Religião diz respeito à transposição didática de seus resultados e a necessidade de avançar nas discussões para que ganhe corpo e possa ser viabilizado, sobretudo na formação docente, uma vez que, segundo Passos (2007), a proposição das Ciências da Religião, como base epistemológica para o ensino religioso, corresponderia de melhor maneira ao “valor teórico, social, político e pedagógico do estudo da religião para formação do cidadão” (PASSOS, 2007, p. 67).

Para que se tenha efetivação desse modelo, o primeiro passo diz respeito ao reconhecimento de cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Esse é o caminho para que se possa passar das Ciências da Religião, enquanto área de conhecimento, e a partir do acúmulo e experiências já realizadas em âmbito de pós-graduação, para o ensino religioso. Posição que se pode perceber no trecho a seguir:

Passar das Ciências da Religião, como área de conhecimento com seus resultados já postos, para o ER é um caminho de construção desafiante e fecundo, em muitos aspectos ainda por se fazer. Há que se ressaltar que esse é o desafio comum das licenciaturas: o de traduzir para o ensino aquilo que é conteúdo obtido das pesquisas em determinada área de conhecimento. (PASSOS, 2007, p. 126).

A tradução dos resultados de pesquisas da área das Ciências da Religião, operacionalizada por meio das licenciaturas, forneceria conteúdo à disciplina sob a ótica científica. Seria um ganho para a disciplina, à medida que se deslocaria a responsabilidade e competência do ensino religioso das confissões religiosas para o Estado e comunidade científica, isto é, o tratamento dado ao fenômeno religioso não se fundamentaria em confissões religiosas. As Ciências da Religião não tomam o estudo sobre a religião a partir do dado da fé. Esse deslocamento corresponde melhor ao caráter laico da escola pública. Há que se ressaltar também o fato de esse deslocamento proporcionar abertura para que se estabeleça uma licenciatura específica para a docência em ensino religioso. A esse respeito, a disciplina teria muitos ganhos, uma vez que, não havendo a definição de uma formação específica para a disciplina, verifica-se que o professor possui, em muitos casos, formação variada. Essa diversificação na formação dificulta a discussão e o estabelecimento de objetivos, métodos e linguagem apropriados ao ensino religioso.

3 Desafios do pluralismo religioso à formação docente

A formação de professores na história da Educação brasileira, de modo geral, passou por altos e baixos. A partir da década de 1990, em função do atendimento às orientações internacionais, foi-se intensificando no Brasil uma série de ações políticas e reformas educacionais, o que, por sua vez, refletiu-se, nas instâncias federal, estadual e municipal, em esforços no sentido de buscar definir e concretizar políticas públicas para a formação de professores. Dentre elas, pode-se citar a educação à distância e o protagonismo do próprio professor enquanto sujeito de sua educação continuada (OLIVEIRA; RISKE-KOCH; WICKERT, 2008, p. 62-66). Convém ressaltar que a formação dos professores insere-se em uma condição epistemológica social e complexa. “A formação do professor é multidisciplinar, complexa, incompleta, articulada ao contexto social mais amplo, na inter-relação com o outro” (OLIVEIRA; RISKE-KOCH; WICKERT, 2008, p. 68).

Tomando como base essas características, pode-se dizer que a formação dos professores de ensino religioso também se enquadra na mesma perspectiva, não obstante partir da compreensão de que a disciplina ainda conta com complicadores de ordem política, legal e epistemológica⁶ relativos à laicidade do Estado e à presença do religioso em espaço público no Brasil. Partindo do pressuposto de que a formação dos professores se articula ao contexto social, o ensino religioso tem diante de si a perspectiva da diversidade cultural e religiosa verificada na sociedade brasileira atual. Nesse sentido, convém ressaltar que:

O pluralismo religioso é colocado como um direito expresso na primeira Constituição e é um ideal manifesto pelas associações interconfessionais. Nem todos os grupos religiosos, entretanto, possuem o mesmo poder de intervir na definição de conteúdos e estratégias da disciplina do Ensino Religioso, hoje constituído como elemento curricular. Portanto, faz-se necessária a discussão de uma perspectiva do pluralismo religioso, para

⁶ Do ponto de vista político, a referência é o jogo de forças que se opera em torno da disciplina a partir da implantação da República e as estratégias, sobretudo católicas, para a manutenção do ensino religioso na escola pública. Do ponto de vista da legislação, a disciplina ocupa lugar ambíguo por ser obrigatória para a escola e facultativa para o aluno. Com relação à epistemologia, a referência é o dilema da presença privada em espaço público, bem representada pela perspectiva do modelo teológico.

balizar esta disciplina e discutir, inicialmente, a capacidade de acolher a diversidade religiosa que compõe o campo religioso brasileiro (JUNQUEIRA; ALVES, 2003, p. 10).

O primeiro passo para que o ensino religioso tenha condições de enfrentar o desafio de acolher a diversidade que compõe o campo religioso brasileiro já foi dado. Refere-se à ampliação da disciplina enquanto área de conhecimento. No entanto, ao mesmo tempo que o ensino religioso tem diante de si a possibilidade de emancipação, há, ainda, complicadores. A esse respeito, pode-se citar a obrigatoriedade, dada pela redação do artigo 33 da LDBEN (Lei n. 9.394/96), de que os sistemas de ensino ouçam entidade civil com representação religiosa. Há, também, segundo Oliveira et al. (2007), dificuldades dos próprios professores, como se pode perceber a seguir:

Outro possível agente determinante na demora de efetivação das mudanças talvez seja o posicionamento de professores que ainda não conseguem estabelecer necessária distância entre sua formação inicial de base confessional e a elaboração de uma visão plural e inclusiva do componente curricular de Ensino Religioso (OLIVEIRA et al., 2007, p. 59).

Essa situação ocorre em âmbito nacional e pode ser percebida, também, quando se volta o olhar para Minas Gerais. Nesse sentido, de maneira mais específica, fazendo referência ao universo que compreende a escola pública estadual da região metropolitana de Belo Horizonte, pode-se citar que:

O professor de Ensino Religioso deveria falar a partir do aluno, de suas possibilidades e necessidades; ao contrário do representante da instituição religiosa, que fala a partir de princípios teológicos e de um projeto de evangelização. A linguagem catequética é mais comum em escolas particulares confessionais, mas ainda é muito utilizada por docentes de escolas públicas, o que reforça as acusações de que o Ensino Religioso subjuga e domestica por ser “o braço estendido” das igrejas cristãs dentro da escola (DANTAS, 2004, p. 121).

Essa situação permite a compreensão de que ocorre com o ensino religioso um distanciamento entre os avanços teóricos e a prática docente. Esse quadro

sugere deficiências na formação dos professores, que depende de uma base epistemológica, e esta, por sua vez, compreende aspectos teóricos e metodológicos ainda não suficientemente desenvolvidos.

Considerações finais

À guisa de conclusão, pode-se dizer que o modelo das Ciências da Religião, atualmente, é aquele que responde com mais ganhos à prática do ensino religioso, mesmo ainda se encontrando em estado embrionário. O Estado laico, mesmo que em seu território haja diversidade religiosa, não assume propriamente características religiosas, isto é, possibilita a liberdade religiosa e de crença, muito embora não assuma nenhuma delas como uma religião oficial. À medida que o ensino religioso foi pensado como estando ligado às confissões religiosas e mantido nos estabelecimentos oficiais de ensino público configurou a presença do privado (religioso) em âmbito público (laico), instaurando o dilema epistemológico e gerando uma série de polêmicas em torno do ER.

Além das vozes que se colocam contra esse lugar ambíguo do ensino religioso em defesa da laicidade do Estado, há, também, problemas do ponto de vista epistemológico. O ensino religioso, à medida que é concebido como estando ligado às tradições religiosas, busca nelas o conhecimento religioso para sua prática, isso sem falar no problema da formação dos professores, tendo em vista a diversidade de tradições religiosas e, atualmente, de movimentos religiosos no Brasil não necessariamente estruturados sob a lógica já há muito estabelecida nas confissões religiosas⁷.

Enfim, pode-se dizer que o modelo das Ciências da Religião seria aquele que responderia com mais ganhos à prática do ensino religioso e atenderia de maneira interessante ao dilema epistemológico desse componente curricular. Isto é, a

⁷ Para maiores informações, cf. Antoniazzi (2004).

adoção do modelo das Ciências da Religião corresponderia à secularização do ensino religioso e favoreceria-o tanto do ponto de vista da autonomia epistemológica quanto auxiliando, à medida que a integre ao ambiente escolar, superando o estigma de “corpo estranho”.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, Bonifácio de. **Acordo do Brasil com a Santa Sé sobre a Igreja Católica**: texto do parecer do Deputado Bonifácio de Andrada na Câmara dos Deputados e documentos oficiais. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 mar. 2009.

BRASIL. Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jul. 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm>. Acesso em: 09 mar. 2009.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 02, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo2_98.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2008.

BRASIL. Decreto n.º 7.107 de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 FEV. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm> Acesso em: 23 de fev. 2012.

CAETANO, Maria Cristina. **O ensino religioso e a formação de seus professores**: dificuldades e Perspectivas. 2007. 389 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 303-332, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 fev. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na concordata Brasil-Vaticano. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 263-280, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100013>. Acesso em: 15 out. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, p. 183-191, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2009.

DANTAS, Douglas Cabral. **O ensino religioso na rede pública estadual de Belo Horizonte, MG: história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência**. 2002. 191 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte.

DANTAS, Douglas Cabral. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. **Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 112-124, jan./jun. 2004.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **A Educação da dimensão religiosa no ambiente escolar**. São Paulo: FTD, 1993.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Ensino Religioso: da concepção à regulamentação. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 35, n. 138, p. 43-61, jan./mar. 2006.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FISCHMANN, Roseli. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 107, p. 563-583, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/13.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2009.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

GIUMBELLI, Emerson. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872008000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2010.

GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na escola**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GRUEN, Wolfgang. Aspectos legais do ensino religioso na escola. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 13, n. 51, p. 52-60, jan. 1984.

GRUEN, Wolfgang. Ensino religioso escolar. In: GUIMARÃES, Almir Ribeiro. **Dicionário de Catequética**. São Paulo: Paulus, 2004.

GRUEN, Wolfgang. Ciências da religião numa sociedade multicultural. **Horizonte: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p.15-26, jan./jun. 2005.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio; ALVES, Luiz Alberto Souza. O ensino religioso em um contexto pluralista. **Estudos de Religião**, São Bernardo do Campo, v. 17, n. 25, p. 65-82, jul./dez. 2003.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lilian Anna. **Ensino religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Lilian Blanck et al. **Ensino religioso no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Lílian Blanck; RISKE-KOCK, Simone; WICKERT, Tarcísio Alfonso. **Formação de docentes e ensino religioso no Brasil: tempos, espaços, lugares**. Blumenau: Edifurb, 2008.

PASSOS, João Décio. **Como a religião se organiza: tipos e processo**. São Paulo: Paulinas, 2006.

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

PANASIEWICS, Roberlei. **Pluralismo religioso contemporâneo: diálogo inter-religioso na teologia de Claude Geffré**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-182, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a11.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2009.

SENA, Luzia . **Ensino religioso e formação docente**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, Antônio Francisco da. **Idas e vindas do ensino religioso em Minas Gerais: a legislação e as contribuições de Wolfgang Gruen**. Belo Horizonte: SEGRAC, 2007.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Por uma epistemologia do Ensino Religioso. In: CONGRESSO DA ANPTECRE: FENOMENOLOGIA E HERMENÊUTICA DO RELIGIOSO, 2, Belo Horizonte, MG. **Anais...**, 2009. 1 CD-ROM.

VAIDERGORN, José. Ensino religioso. uma herança do autoritarismo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, p. 407-411, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28/n76/a07v2876.pdf>>. Acesso em: 15 de out. 2009.