

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

TALITA BENDER TEIXEIRA

**JORNADAS ALTERNATIVAS: O ENSINO RELIGIOSO E O
MOVIMENTO NOVA ERA**

SÃO LEOPOLDO

2011

TALITA BENDER TEIXEIRA

**JORNADAS ALTERNATIVAS: O ENSINO RELIGIOSO E O
MOVIMENTO NOVA ERA**

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Teologia como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em
Teologia.
Área de concentração: Religião e
Educação

Orientador: Prof. Dr. Remí Klein

SÃO LEOPOLDO

2011

TALITA BENDER TEIXEIRA

**JORNADAS ALTERNATIVAS: O ENSINO RELIGIOSO E O
MOVIMENTO NOVA ERA**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Remí Klein – EST

Prof^a. Dr^a. Gisela Isolde Waechter Streck – EST

Prof^a. Dr^a. Laude Erandi Brandenburg – EST

Prof. Dr. José Ivo Follmann – UNISINOS

Prof. Dr. José Rogério Lopes - UNISINOS

São Leopoldo, fevereiro de 2011

Em memória

Marlene Bender Teixeira
Irma Bender
Guilherme Alberto Bender
Josefa Avelino da Costa
Luis Carlos Amaro Cardoso
Eliete Bernardes
Graziela Maria Rezende
Geraldo

*Montado no meu cavalo
Pégaso me leve além
Daquilo que me convém
Relançar pelo que falo
Bebendo pelo gargalo
Enchentes e ribeirões
Na terra tem mil vulcões
No tempo só tem espaço
Nada digo e tudo faço
Viajo nas amplidões[...]*

Mote das Amplidões
Zé Ramalho

AGRADECIMENTOS

Sou profundamente agradecida a algumas pessoas que construíram esta caminhada junto comigo, ou que contribuíram com sua sabedoria, paciência e companheirismo durante todo o processo de gestação deste trabalho e durante os quatro anos em que estudei na EST.

Ao meu orientador, Prof. Remí, pela atenção sempre paciente e motivadora, pela boa vontade, simpatia e revisões teóricas que muito me auxiliaram na escrita da tese; à professora Gisela, pelo carinho, acolhida e pertinentes observações. Aos professores Manfredo e Laude por todo o aprendizado em termos metodológicos e conceituais; também aos professores Enio Mueller, Valério Schaper e Elaine Neuenfeldt pelas excelentes aulas que contribuíram em muito para o meu crescimento acadêmico.

Aos colegas do grupo de pesquisa Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa - em especial ao Iuri Reblin, Evanor "Frodo", Sílvia Alves, Lílian Pessoa, Simone Kholrausch e ao professor Henri Fuchs - a cada um destes colegas não somente pelas muitas conversas acadêmicas e não-acadêmicas, mas por todas as aventuras vividas nos simpósios e demais atividades. Um agradecimento especial ao colega e amigo Marlon Schock – o curso não teria sido o mesmo sem ele!!!

Ao pessoal da secretaria acadêmica, sempre solícitos e atenciosos, especialmente ao Walmor Kanitz, por toda atenção e paciência despendidas.

Aos muitos colegas com quem troquei ideias durante as dez disciplinas cursadas na EST, em especial Soraya Eberle, Felipe Butelli, Ângela Zitske, Ana Carolina, padre Rogério, padre Fábio e Marielle Vianna.

Aos meus queridos alunos do Centro Municipal de Educação Básica Luiza Silvestre de Fraga, bem como à prof^a. Therezinha Merg Heller e às equipes diretivas das gestões 2006-2009 e 2010-2013, pelo apoio. Aos mestres com quem dividi diariamente nesta trajetória os desafios de ser professora numa escola pública: Rejane, Ana Lúcia, Cíntia, Maria do Carmo, Enilza, Cris, Lauro, Elizângela, Cátia Morera, Denise, Angela, José Carlos, Karine, Adolfo, Mariane, Renata, Vera, Ana Maria, Paulo Leandro, Milena, Simone, Dani, Jamile, Heleni, Bia. Aos colegas assessores de Esteio: Leonardo, Wagner,

Larissa, Maria Cristina, Angela Ariadne, Deise e Maria Rita, a quem admiro e com quem tenho aprendido muito.

Aos professores do curso de Educação antirracista no cotidiano escolar (UFRGS/2010), professores Véra Neusa Lopes, Rita Camisolão e Paulo Sérgio da Silva (meu guru!!!) por quem tenho imensa admiração e que reafirmaram em mim a consciência da diversidade e da luta pela promoção da igualdade racial.

Ao conhecimento ancestral contido na alquimia do Jagube e da Rainha, que somente muitas vidas podem explicar. Nesse sentido, agradeço aos caminhos que o Universo encontrou para apresentar-me ao Daime, na pessoa dos amigos do Instituto Céu na Terra, em especial ao Padrinho César, Josi, Karleno e Lu, pelo imenso aprendizado que com certeza se desdobrou em parte deste trabalho, além dos amigos Joel, Mari, Elias, Aline, Débora, Cleide, Carlos Canto, Tida e tantos outros com quem compartilhei momentos inesquecíveis.

Aos irmãos do Ylê Axé Iyami Miwa, com quem divido minha fé e meu aprendizado nos orixás: Lilian, Catiane, Rose, Ágatha, Eduardo, Marga, Meg, Tica, Carmen, Aline, Fátima. Epa ô Baba! Saluba Nanã! Ora ieieu Oxum! Axé!

Ao Helder, meu companheiro de tantas jornadas, que com a paciência que o caracteriza sempre esteve ao meu lado, segurando minhas barras; ao meu amigo-irmão Glauber pela imensa amizade e carinho (e por tantas conversas) ao longo de todos estes anos; à minha amiga-irmã Lísia por todas as iniciações, conversas, amizade; à minha amiga-irmã Renita pela alegria e apoio sempre constante; aos meus muitos outros amigos que constituem para mim uma família: Deolinda, Lenise, Marçal, Mou, Micheli, Marcelo, Valéria, Lídia, amigos dos Grupos Escoteiros Inhanduí e Novo Horizonte, em especial ao Jorge "Ikki" e Akelá Tânia Prochnow.

Aos meus familiares, encarnados e desencarnados, em especial meus tios Elton e Bettina Bender, que indiretamente instigaram os desafios acadêmicos do meu mestrado em Antropologia Social e também deste doutorado em Teologia. Aos meus familiares baianos, em especial minha tia Ana Maria e minha avó Amenaide, que remetem em mim uma ancestralidade que explica muitos porquês.

E, por fim, aos muitos brasileiros anônimos que com seus impostos custearam meus estudos através de minha bolsa CAPES.

RESUMO

O estudo em questão consiste numa análise sobre o movimento Nova Era e o Ensino Religioso, componente curricular de matrícula facultativa nas escolas públicas. A intersecção entre os dois temas dá-se de forma teórica e contextual ao se observar os estudos no entorno da diversidade religiosa, na qual o fenómeno religioso irrompe como temática problematizadora para o pesquisador das áreas da Teologia e das Ciências da Religião. Como questão fundamental, busco compreender se é possível a inserção de temas da Nova Era no currículo do Ensino Religioso ou se esse processo já se efetua na prática, uma vez que o fenómeno parte de situações de construção e arranjo pessoal baseadas numa reflexividade do sujeito.

Palavras-chave: Ensino Religioso, movimento Nova Era, escola pública, docentes, adolescentes-alunos.

ABSTRACT

The present study consists in an analysis about New Age movement and Teaching Religious, optional subjects at Brazilian public school. The intersection these two themes happens in a theoretical and contextual studies through the observation of environment religious diversity, religious phenomenon in which the theme occurs as problematical for the researcher Theology and Religions Sciences. The fundamental issue I try to understand whether it is possible the inclusion the New Age insertion's school subjects or if this process already takes place in practice, since the New Age it's a personal construction based on self reflexivity.

Keywords: Teaching Religious, New Age, public school, teacher, teenagers.

RÉSUMÉ

L'étude en question est une analyse du mouvement New Age et de la composante religieuse de l'Éducation de l'enrôlement volontaire dans les écoles publiques. L'intersection entre les deux sujets rend les études théoriques et contextuels pour observer l'environnement de la diversité religieuse, phénomène religieux dans lequel le thème éclate aussi problématique pour le chercheur dans les domaines de la théologie et de sciences religieuses. La question fondamentale, je cherche à comprendre s'il est possible d'inclure des sujets dans le curriculum de l'ère nouvelle de l'éducation religieuse ou ce processus se déroule déjà dans la pratique, puisque la partie phénomène de situations de construction et la disposition personnelle, basée sur la réflexivité de l'objet.

Mots-clés: l'éducation religieuse, le mouvement du Nouvel Âge, les enseignants des écoles publiques.

ABSTRACTA

El estudio en cuestión es un análisis del movimiento de la *New Age* y el componente de Educación Religiosa plan de estudios de la inscripción voluntaria en las escuelas públicas. La intersección entre las dos materias hace el estudio teórico y contextual de observar el entorno de la diversidad religiosa, el fenómeno religioso en el que el tema estalla como problemático para el investigador en las áreas de Teología y Ciencias Religiosas. La cuestión fundamental, que tratan de entender si es posible la inclusión de temas en el currículo de la *New Age* de Educación Religiosa o este proceso ya se lleva a cabo en la práctica, ya que la parte fenómeno de las situaciones de la construcción y el arreglo personal basado en la reflectividad de la materia.

Palabras-clave: Educación Religiosa, el movimiento de la *New Age*, los profesores de la escuela pública.

SUMÁRIO

Introdução.....	14
1 - O movimento Nova Era: imaginários e representações numa difícil conceituação.....	25
1.1 - Trilhas teóricas: abordagens sobre a Nova Era.....	26
1.2 - <i>Jornadeando</i> no percurso final desta caminhada inicial.....	55
2 - A Nova Era em alguns de seus eixos temáticos: considerações etnográficas.....	57
2.1 - Buscadores da Nova Era.....	59
2.2 - A redescoberta do Feminino Sagrado.....	67
2.3 - A ayahuasca como chave interpretativa para o Self.....	78
3 - Articulações necessárias: situando o Ensino Religioso.....	85
3.1 - Historicidade e fenômeno religioso.....	86
3.2 - Diversidade Religiosa no ambiente escolar.....	95
3.2.1 - Coordenação escolar e Diversidade Religiosa.....	99
3.2.2 - Projeto Político-Pedagógico, Currículo e Diversidade Religiosa.....	102
4 - O Ensino Religioso, a escola pública e seus docentes: contextualização e contradições.....	108
4.1 - A escola pública: espaço de democratização onde as diferenças se encontram.....	109
4.1.1 – Histórico da gestão democrática no Centro Municipal de Educação Básica Luiza Silvestre de Fraga.....	122
4.2 – O desafio de ser docente do Ensino Religioso.....	127
4.3 – O Ensino Religioso como alternativa docente.....	133
5 - Ensino Religioso, Jovens e Nova Era: análise a partir de uma pesquisa de campo	136
5.1 – Ser jovem hoje: algumas delimitações teóricas e contextuais sobre adolescência.....	140

5.2 – Jovens, religião, fé e escola.....	147
5.3 - Análise e interpretação de dados a partir dos questionários e encontros focais.....	153
Gráfico das confessionalidades.....	153
5.3.1 – Quase chegando ao fim desta caminhada.....	162
Conclusões.....	164
Referências.....	167
ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	188
ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	189
ANEXO C: Questionário 1 – Alunos.....	190
ANEXO D: Questionário 2 – Alunos	191
ANEXO E: Questionário 3 – Alunos	192
ANEXO F: Texto utilizado no terceiro encontro com alunos e nas entrevistas com professoras.....	193
ANEXO G: Questionário para professores.....	194

INTRODUÇÃO

O estudo em questão consiste numa análise sobre o movimento Nova Era e o Ensino Religioso, componente curricular de matrícula facultativa nas escolas públicas. A intersecção entre os dois temas - tão diversos num primeiro olhar – dá-se de forma teórica e contextual ao se observar os estudos no entorno da diversidade religiosa, na qual o fenômeno religioso irrompe como temática problematizadora para o pesquisador das áreas da Teologia e das Ciências da Religião.

A atualidade do panorama religioso permite que se perceba uma série de mudanças, referentes à multiplicidade de manifestações e também quanto à busca espiritual de cada um. No que diz respeito à escolha individual, pode-se observar que a mudança já começa no próprio perfil do crente – que, entre outras características, já não permanece mais em sua religião ou comunidade de origem familiar¹, assume possuir mais de uma religião ou pertence à imensa maioria que se diz *não-praticante*.

Apesar dos muitos estudos à respeito, ainda é fundamental para o pesquisador da área das Religiões compreender a mobilidade e o trânsito de indivíduos diante do fenômeno e do pluralismo religioso presente no Brasil. Especialmente no que diz respeito aos novos movimentos religiosos, é possível perceber na fala de seus adeptos uma intensa caminhada por diversas práticas, caracterizando o que muitos autores apontam como “bricolage”². O conceito – amplo - é entendido aqui como a capacidade de organização de um campo simbólico, tendo por base elementos diversificados e constitutivos de diversas outras tradições.

Assim, compartilhando e pontuando teórica e metodologicamente as questões que introduzem a construção deste trabalho, destaco como essencial observar a emergência de um campo onde se entrecruzam diversas formas de espiritualidade, religiosidades e práticas terapêuticas na sociedade atual, especialmente na classe média urbana. Ao tentar definir este panorama, pesquisadores da área das Religiões se embatem em termos e delimitações,

¹ DREHER, Martin Norberto. **A Igreja latino-americana no contexto mundial**. Coleção História da Igreja. São Leopoldo: Sinodal, 1999.

² STEIL, Carlos Alberto. Pluralismo, modernidade e tradição: transformação do campo religioso. In: **Ciências Sociais e Religião**. Porto Alegre, 2001.

tais como nebulosa, (re)configuração do panorama religioso a partir do conceito de transversalidade, novos movimentos religiosos, terapias neo-esotéricas, terapias alternativas ou holísticas, reencantamento do mundo, pós-modernidade religiosa, nova consciência religiosa, além de outros mais.

A análise destes termos contribui para a compreensão de uma forma extremamente subjetiva e reflexiva de entendimento do sagrado, onde muitos indivíduos hoje encontram respostas para seus questionamentos em relação ao Transcendente.

Por outro lado, o Ensino Religioso é um componente curricular que ainda está buscando seu espaço no contexto da escola pública. Advindo de um cenário historicamente demarcado pela confessionalidade, seu fazer pedagógico hoje é fruto do esforço de muitos educadores comprometidos com a temática, visando subsidiar teoricamente e proporcionar ao educando conhecimentos básicos que compõem o fenômeno religioso.

Enquanto áreas de pesquisa, o Ensino Religioso e o movimento Nova Era entrecruzaram-se em minha caminhada a partir do ano de 2005 – que, em termos metafóricos, remete para mim uma chave que demarca inícios e finalizações em minha vida profissional e acadêmica. Em março daquele ano eu concluía um ciclo de estudos e pesquisas sobre as religiões afro-brasileiras presentes no Rio Grande do Sul, em uma dissertação de mestrado defendida no Programa de pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em História – mas sem experiência docente -, no mês seguinte eu seria convocada para atuar como professora no município de Esteio, na região metropolitana de Porto Alegre. Em agosto do mesmo ano eu concluiria uma especialização – realizada em concomitância com o mestrado – em Religiões, Religiosidades e Educação, na Universidade do vale do Rio dos Sinos, onde, no decorrer do curso, pude conhecer meu futuro orientador nesta tese de doutoramento, professor Remí Klein. E, por fim, em outubro daquele ano eu teria o primeiro contato com o movimento Nova Era, através da participação em um centro neo-ayahuasqueiro³, situado aquela época em Porto Alegre.

³ Religiões de matriz ayahuasqueiras são aquelas que consagram a bebida ancestral *ayahuasca*, composta pelo cipó jagube e pela folha chacrona. A bebida, originária da região amazônica, é o aspecto central de diversas denominações hoje, tais como o Santo Daime, a

Estes vários momentos e seus consequentes desdobramentos repercutiram fortemente em minhas reflexões pessoais - ainda mais que, no ano seguinte, 2006, passei a atuar também como professora de Ensino Religioso na rede municipal de Esteio. Buscando uma sólida complementação em minha formação acadêmica, e indo ao encontro das minhas afinidades epistemológicas sobre religiosidades, inscrevi-me para a seleção de doutorado na Escola Superior de Teologia ao fim daquele ano. Obtendo êxito nesta empreitada, pude somar num anteprojeto de pesquisa muitas das minhas indagações que já vinham sendo conduzidas durante o ano de 2005.

Nos três anos subsequentes – 2007, 2008, 2009 – realizei os quarenta créditos necessários ao aproveitamento acadêmico que os alunos provenientes de outras instituições precisam efetuar. Em cada uma das disciplinas surgiram questionamentos, troca de ideias com os demais colegas, contribuições teóricas e metodológicas e sugestões de bibliografia que surtiram de maneira peculiar na escrita deste trabalho. Dentre as disciplinas, destaco *Sexualidades na Bíblia, Religião e Educação, Hermenêutica, Personalidade e Fé ao longo dos ciclos da vida* e *Pensamento Filosófico Contemporâneo* como as essenciais para edificar teoricamente esta tese. As contribuições valiosas de cada um dos professores, colegas e os pressupostos teóricos e bibliográficos atinentes a estas disciplinas me permitiram reflexões significativas no entorno das questões que busco analisar neste trabalho e estão visivelmente presentes na escrita da tese.

Por outro lado, a participação contínua no grupo de pesquisa *Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa* - liderado pela prof^a Dr^a Laude Erandi Brandenburg e contando com a participação de diversos docentes e discentes da área de Religião e Educação - acrescentou em muito a minha formação. Os debates, as inserções teóricas e conceituais ali estabelecidas, bem como a organização para os simpósios de Ensino Religioso, constituíram em minha caminhada acadêmica um sólido diálogo com outros referenciais epistemológicos e também a possibilidade de contato com outros pesquisadores.

Barquinha, a União do Vegetal e grupos que associam o chá à práticas terapêuticas diversas, muitas realizadas em núcleos urbanos. In: LABATE, Beatriz Caiuby. **A reinvenção do uso da ayahuasca nos centros urbanos**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

Muitas Jornadas

No primeiro capítulo da tese proponho uma jornada sobre a Nova Era. Essencialmente, busco compreender o fenômeno referenciando estudos já realizados sobre o tema, nos campos da Teologia, das Ciências da Religião, da Sociologia da Religião e da Filosofia. Os autores ali trabalhados representam, em muito, a bibliografia, leituras e discussões efetuadas durante a realização das atividades acadêmicas no Instituto Ecumênico de Pós-Graduação da EST. A diversidade de disciplinas cursadas me permitiu uma ampla visão sobre o tema, onde busco essencialmente contextualizar e problematizar historicamente a temática, permitindo visualizar as contribuições teóricas acerca da conceituação e delimitação do fenômeno Nova Era.

Ao analisar o panorama religioso, aparece bem demarcada também minha trajetória enquanto professora de História e adepta do diálogo em torno da Lei 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, que introduz o ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. A Lei faz parte de um conjunto de ações afirmativas que buscam combater o racismo e as discriminações étnico-culturais. Nesse sentido, aos estabelecimentos de ensino e aos profissionais de educação cabe orientar os educandos quanto à pluralidade das identidades e consciência das diversidades contidas na sociedade brasileira.

Dessa forma, minha trajetória enquanto antropóloga e pesquisadora das religiões afro-brasileiras se faz presente de forma marcante neste primeiro capítulo, onde eu não poderia deixar de refletir também sobre as religiões de matriz africana – pois estas, como consequência do processo da diáspora negra, tornaram-se, no correr do tempo, espaços de presença multicultural, congregando diferentes identidades étnicas, que também são fruto da dinâmica da globalização que permeia o movimento Nova Era.

A escolha em analisar a Nova Era partindo do conceito que refere imaginários e representações sociais também é significativa para mim. Já em 1999, como bolsista de iniciação científica no curso de História da Unisinos o tema se fazia presente; estive em meu trabalho de conclusão de curso (2002)

e em minha dissertação de mestrado⁴ em Antropologia Social (2005). Assim que adentrei os estudos sobre a temática da Nova Era, pude perceber que seu universo religioso é amplo e permeado de representações e simbolismos que começam pela própria reinvenção da tradição esotérica.

O segundo capítulo reflete etnograficamente minha formação enquanto antropóloga. A ideia inicial de construir uma etnografia sobre um grupo praticante da Nova Era mostrou-se insuficiente, então ao longo da pesquisa optei por colocar-me como observadora participante de rituais, o que tornou a pesquisa mais interessante e dinâmica, permitindo compreender o *ethos* do que chamo *buscadores da Nova Era* – termo emprestado de Leila Amaral.⁵

Buscando interagir constantemente com autores de relevância teórica sobre a temática, estão pontuados ao longo do capítulo os conceitos estabelecidos sobre *self* e reflexividade a partir do trabalho de Anthony D'Andrea⁶, além de outros autores prospectados durante a etnografia.

Para compreender o significado de *ethos*, busco em Clifford Geertz o referencial teórico. Em *A interpretação das culturas* o autor fornece a seguinte definição:

O *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete. A visão de mundo que esse povo tem é o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo, da sociedade. [...] o *ethos* torna-se emocionalmente aceitável por se apresentar como imagem de um verdadeiro estado de coisas do qual esse tipo de vida é expressão autêntica.⁷

Esta noção pode ser aplicada à vivência na religiosidade, que se configura através de uma demarcada visão de mundo, uma maneira de compreender, de assimilar a prática religiosa. No que diz respeito ao movimento Nova Era a compreensão de *ethos* perpassa o todo, repercutindo no sentido da individualidade e da subjetividade.

⁴ TEIXEIRA, Talita Bender. **Trapo Formoso: o vestuário na Quimbanda**. Dissertação de Mestrado. PPGAS/UFRGS, 2005.

⁵ AMARAL, Leila. Buscadores da Nova Era. In: **IHU on-line**. Ano IV, nº 169. São Leopoldo: UNISINOS, 19 de dezembro de 2005.

⁶ D'ANDREA, Anthony. **O self perfeito e a Nova Era**. Individualismo e reflexividade em religiosidades pós-tradicionais. São Paulo, Loyola, 1996.

⁷ GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.143-144.

A assimilação destes conceitos tangenciou, também, o domínio de alguns autores de cunho antropológico, tais como Mary Douglas⁸ e Gilbert Durand⁹, com os quais interajo ao resgatar o simbolismo presente nas práticas e terapias da Nova Era.

Categorizando o movimento, é preciso identificar ainda nesta introdução uma de suas características principais. Ao contrário da grande maioria das religiões e expressões de religiosidade praticadas no Brasil, à Nova Era importa essencialmente a *individualidade na coletividade*. Isso quer dizer que suas manifestações resgatam principalmente o *self* – o indivíduo em sua sensibilidade. Num país onde o *self* aparece diluído perante as grandes, imensas manifestações religiosas, que congregam milhares de fiéis – procissões e romarias, tais como o *Círio de Nazaré*, a lavagem das escadarias do Bonfim, entre outras – a Nova Era ressignifica a presença do indivíduo.

Para analisar o *self* presente nas práticas da Nova Era, proponho abordar alguns eixos norteadores que orientaram minhas pesquisas: a redescoberta do Feminino Sagrado, a Música e a importância das práticas vivenciais. A escolha destes eixos norteadores remeteu a interesses de pesquisa de âmbito prático, ao mesmo tempo em que tornou a pesquisa mais ágil. Assim, a temática da música e do Feminino Sagrado são amplas e perpassam muitas práticas, não uma em específico.

Por fim, utilizando referenciais da própria Teologia e elegendo a música como objeto de análise, busco compreender como a consagração da ayahuasca pode tornar-se o que chamo de *chave interpretativa para o self*, veículo condutor de catarses individuais.

Paralelamente, ao longo de todo o segundo capítulo, entrecruzo trechos do meu diário de campo, pontuando reflexivamente a análise e buscando consolidar a pesquisa através de minha própria experiência enquanto observadora praticante de rituais, tendo sido iniciada formalmente nos níveis I e II do Reiki – Sistema Usui Shiki Ryoho¹⁰ e participado como membro de um

⁸ DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

⁹ DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arqueologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

¹⁰ O Reiki é uma arte milenar de cura pela imposição de mãos, que aproxima o indivíduo do corpo físico e de sua consciência e que visa ser um auxiliar no tratamento de todas as doenças. Reiki é o nome dado no Ocidente ao Sistema de Cura Natural criado no Japão em torno de 1900 pelo Sensei Mikao Usui. É uma palavra japonesa formada por dois ideogramas

grupo neo-ayahuasqueiro, onde consagrei a ayahuasca continuamente por três anos.

Remeto neste ponto a Vagner Gonçalves da Silva que apresenta considerações importantes a respeito do trabalho de campo, da observação participante e da escrita etnográfica na pesquisa sobre religiões. Para este autor, cada momento do trabalho é marcado por profundas significações, nas quais a relação *observador-observado* mostra-se plena de interpretações e reinterpretções. A inserção no campo, a rede de relações, o estranhamento diante das cerimônias e, por fim, as conclusões estabelecidas a partir desta vivência compreendem um vasto e precioso material que responde pela escrita final do trabalho. Apesar disso, em nome da objetividade científica, o pesquisador tende a omitir as sutilezas da vivência e da convivência com a religião, receando que seu trabalho etnográfico possa tornar-se apenas mais um dado curioso sobre determinado assunto. O autor questiona, apresentando desafios que entrelaçam o campo e a construção do texto.

Como transpor a riqueza, a complexidade, as difíceis negociações de significados ocorridas entre antropólogo e grupo pesquisado, enfim, toda a série de problemas e situações imponderáveis que surgem durante a realização do trabalho de campo, para a forma final, textual, da etnografia, sem perder de vista aspectos relevantes do conhecimento antropológico como o próprio modo pelo qual esse é produzido?¹¹

Analisar temas recorrentes à Nova Era representa em muito os desafios propostos por Vagner Gonçalves da Silva em seu texto. A interpretação dos dados obtidos corresponde primeiramente a um burilamento de etapas, que se inicia com a própria inserção no campo; esta inserção significa reciclar conceitos, muitos profundamente demarcados pelo imaginário cristão. A abordagem também requer o desenvolvimento de táticas, tais como o domínio de uma determinada linguagem êmica, ou a compreensão de alguns ritos.

O período acadêmico de gestação desta tese demarcou bastante trabalho para mim também como professora de História e Ensino Religioso. Ao

kanjis: Rei (expressa a energia universal ilimitada e inesgotável) e Ki (representa nossa força vital).

¹¹SILVA, Vagner Gonçalves da. Observação participante e escrita etnográfica. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil Afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 297.

longo dos últimos cinco anos convivo com ambas temáticas, desdobrando-se em muitos aspectos no que tange a área dos estudos sobre Educação.

Atuando no Centro Municipal de Educação Básica Luiza Silvestre de Fraga, situada no bairro Novo Esteio, periferia do município de Esteio, pude vivenciar situações comuns à grande maioria dos professores, tanto em aspectos administrativos, quanto relacionais. Sob este aspecto, destaco as alegrias, conflitos, *stress*, momentos de tensão e também de compartilhamento, tanto entre alunos, quanto com os demais colegas professores.

Lidando diariamente com cerca de 200 adolescentes das séries finais do Ensino Fundamental, com todas as particularidades que cercam esta faixa etária, pude observar que assuntos relacionados à fé, espiritualidade, religiões, religiosidades e transcendência sempre estiveram presentes em suas conversas. Do relacionamento professora-alunos surgiu a ideia de trabalhar com grupos focais de adolescentes, direcionando a pesquisa para o Ensino Religioso e o movimento Nova Era.

Assim, como questões problematizadoras gerais desta tese, busco compreender se é possível a inserção de temas da Nova Era no Ensino Religioso ou esse processo já se efetua na prática, uma vez que o fenômeno parte de situações de construção e arranjo pessoal baseadas numa reflexividade do sujeito.

Para chegar até estas questões proponho uma nova jornada, que se configura a partir do terceiro capítulo desta tese, onde apresento articulações necessárias para compreender a configuração do Ensino Religioso no cenário da educação brasileira. Para tanto, através da vasta produção na área, sistematizo um panorama histórico sobre sua trajetória e as discussões acerca de seu objeto próprio.

Através das inserções teóricas proporcionadas neste capítulo, a caminhada prossegue com a verificação de como a diversidade religiosa se faz presente no ambiente escolar. Para tanto, analiso a importância dos segmentos educacionais, especialmente a equipe diretiva da escola e seu comprometimento com a temática. Sem perder de vista a objetividade científica, complemento de forma teórica o capítulo através de questões que

tangem diretamente o aspecto organizacional e prático de qualquer escola: seu projeto político-pedagógico.

Com o diálogo teórico e contextual estabelecido a partir da realidade escolar, passo a referir um dos protagonistas principais desta tese: o docente do Ensino Religioso, interlocutor no quarto capítulo.

Para tanto, reconfiguro a discussão sem perder o foco das questões abertas pelos itens anteriores. Partindo de uma afirmação norteadora – a de que o Ensino Religioso constitui-se numa *jornada alternativa* de trabalho para a grande maioria dos docentes – e compreendendo que a escola pública é um *locus* privilegiado de análise, efetuo uma breve inserção sobre a configuração da escola pública em termos de conquistas de políticas educacionais referentes à gestão democrática. Entendida por mim como principal forma de estabelecer um diálogo conciso entre gestores e segmentos, a gestão democrática oferece subsídios que permitem a articulação da construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Também afirmo neste capítulo o protagonismo docente no Ensino Religioso. Sendo assim, perpasso questões pertinentes à formação de professores para este componente curricular, novamente me fazendo valer das produções acadêmicas na área, prospectadas ao longo de minha caminhada enquanto pesquisadora acadêmica. Nesse sentido, destaco a relevância da atuação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), ao motivar e subsidiar o debate no entorno da temática em muitos eventos acadêmicos que revelam a grande quantidade de pesquisas sendo conduzidas atualmente em diversas universidades do país.

Com as questões estabelecidas no decorrer da escrita, especialmente ao analisar a noção de professor no contexto da escola pública, a pesquisa prossegue ao articular cinco professoras da rede municipal de Esteio, que atuam ou atuavam como docentes do Ensino Religioso nos anos/séries finais do Ensino Fundamental. Como questão problematizadora específica para este momento da análise, busquei verificar quanto às representações (positivas e/ou negativas) que poderiam estar vinculadas à Nova Era. Contextualizo o capítulo através da inserção dos planos de estudo construídos a partir da elaboração do projeto político-pedagógico da escola Luiza Silvestre de Fraga.

O quinto capítulo representa o percurso final desta caminhada, no qual - através dos subsídios teóricos contemplados ao longo da escrita - busco responder aos questionamentos que fomentaram a pesquisa, em termos de problematizações sobre a inserção da temática da Nova Era no currículo do Ensino Religioso.

Entrecruzando conceitos – movimento Nova Era, Ensino Religioso, escola pública, fé, juventude - o quinto capítulo questiona acerca de quais representações sobre Nova Era os jovens trazem hoje (ou não) na sua própria religiosidade. Para tanto, constituí dois grupos focais de alunos-adolescentes das séries finais do Ensino Fundamental, todos estudantes do Centro Municipal de Educação Básica Luiza Silvestre de Fraga. A análise dos dados obtidos me permitiu visualizar um perfil bastante instigador do que sejam os valores e crenças observados por estes jovens, na faixa etária dos 12 aos 17 anos e seguidores de religiões diversas.

Estes dados foram cruzados com um estudo sobre representações acerca da imagem de Deus, realizado por mim em 2007 com jovens na mesma faixa etária. Desta forma, a fim de enriquecer a análise, pude construir um estudo comparativo entre ambos. Para todos os desdobramentos desta pesquisa foi garantida a confidencialidade dos envolvidos, através de projeto que tramitou no comitê de ética da EST. Identifico apenas o Centro Municipal de Educação Básica Luiza Silvestre de Fraga, por acreditar que não haja constrangimento em relacioná-lo como meu local de trabalho.

As hipóteses que observo em relação às questões problematizadoras elencadas por mim nesta introdução vão ao encontro de se estabelecer um diálogo, ao menos conceitual, do que seja a pós-modernidade religiosa.

Analisando seu contexto, é possível identificar na pós-modernidade religiosa algumas características, tais como o fato de a comunidade de fiéis já não experienciar coletivamente o sagrado, sendo a religião do *self* a resposta para um mundo de crescente individualismo, onde a lógica cartesiana parece permear o todo.

Apesar de ser *self*, uma das características mais marcantes desta forma de religiosidade é a demarcada compreensão de uma perspectiva holista, transformando a questão num paradoxo: cada vez mais as pessoas vivem a religião de forma individual, porém, compartilham sua busca interior das mais

variadas maneiras, tais como, por exemplo, em grupos de psicoterapia. Todos os caminhos são válidos para o indivíduo encontrar-se consigo mesmo e, embora a espiritualidade pareça aumentar, há uma crescente desconfiança e um afastamento da “instituição” Igreja.

A percepção da alteridade entre as práticas religiosas significa visualizar um jogo de contrastes, buscando uma ótica reveladora de semelhanças e diferenças. A busca pelo “outro” consiste na captação das relações entre indivíduo e sociedade e também entre “eu” e o “outro”. É nesse embate entre sujeitos diferenciados culturalmente no processo de negação/aceitação que se gestam as alteridades e se consolidam as identidades, tão caras às propostas do Ensino Religioso.

Relativizando estas hipóteses, estabeleço como fio condutor dos cinco capítulos que compõem a tese o papel desempenhado pelo docente responsável pela condução das aulas de Ensino Religioso, no que tange o fenômeno religioso, a diversidade religiosa e o movimento Nova Era. Alinhando os conceitos estabelecidos, reafirmo o protagonismo e a importância do professor e da professora à frente deste componente curricular.

As discussões acerca da Nova Era não são recentes; tampouco as são aquelas que abordam o Ensino Religioso. A confluência dos temas analisados é que torna esta pesquisa original, em relação às produções científicas na área da Religião e Educação.

1 - O movimento Nova Era: imaginários e representações numa difícil conceituação

Iniciar um trabalho abordando o movimento Nova Era pressupõe sua inserção, para fins de entendimento, num determinado quadro entre as demais religiões ou alternativas religiosas que compõem o universo da fé¹² brasileira. Tal tarefa não é simples, uma vez que as contradições para as quais apontam teólogos, cientistas da religião, sociólogos da religião, antropólogos e filósofos poderiam compor uma tese à parte. Tais contradições referem-se principalmente à abrangência e à delimitação do movimento Nova Era. Assim, faz-se necessário, num primeiro momento, eleger e analisar alguns autores que em seus trabalhos acadêmicos abordaram o movimento. Parto inicialmente da definição do próprio termo *movimento*, que representa a *fluidez* com que as práticas da Nova Era se reconfiguram. Para Anthony D'Andrea, que abordou a temática em sua dissertação de mestrado em Sociologia (IUPRJ/1996):

O primeiro dos aspectos é o sincretismo flexível do simbolismo e das práticas *new age*, tendendo ao eclético. Trata-se de fenômenos de difícil delimitação, diante da velocidade e do volume em que combinações radicais ocorrem. É nesse sentido que, em vez de 'religiosidade', diversos autores adotam o termo 'movimento', por ser mais abrangente e incluir práticas, representações e autores não ligados ao campo da 'religião' – incluindo setores médicos, científicos, paracientíficos e psicológicos. Assim, o termo 'movimento' é tanto mais amplo quanto mais preciso que 'religiosidade' para designar o fenômeno como um todo, ainda que certamente existam grupos que possam ser identificados como religiosos ou preguem alguma forma de religiosidade ('côsmica', 'holística', 'natural').¹³

Este autor situa um conjunto extremamente amplo e variado, de elementos e práticas da Nova Era: cristais, pirâmides, anjos, gnomos, astrologia, tarô, runas, búzios, ufos, mediunidade e projeção astral, poderes parapsíquicos (tais como a premonição e a clarividência), bioenergia, florais, ayahuasca, terapias de regressão (TVP), biodança, yoga, shiatsu, do-in, Tai chi chuan, reiki, meditação, magia (*wicca*), xamanismo. Além destas práticas,

¹² O uso do termo *fé* aqui é proposital, uma vez que no 3º capítulo desta tese retomo o conceito, tendo por subsídio os escritos de James Fowler.

¹³ D'ANDREA, 1996, p. 60.

acupuntura, medicinas alternativas, vegetarianismo e macrobiótica são também citadas como pertencentes à Nova Era, conforme o artigo de Marcos Silva da Silveira¹⁴. A esta lista acrescento ainda os best-sellers de auto-ajuda, muitos de cunho espiritualista que - capitaneados a partir da década de 1980 pelos romances de Paulo Coelho¹⁵ - são geralmente recordistas de vendas. Também é preciso destacar o resgate sobre o Feminino Sagrado, que nos últimos anos somou estudos acadêmicos¹⁶ e livros voltados para o grande público¹⁷.

Algumas das representações e práticas sobre a Nova Era serão analisadas no segundo capítulo – sob o qual é imperativo esclarecer que remete a uma realidade presente no Rio Grande do Sul, cenário da minha pesquisa de campo. Concomitantemente, pontuando toda a análise deste capítulo, busco aprofundar relações de contextualização histórica que permitem compreender a afirmação da Nova Era no contexto das religiosidades contemporâneas.

1.1 - Trilhas teóricas: abordagens sobre a Nova Era

Partindo da Teologia, a conceituação sobre o movimento Nova Era se faz presente a partir da perspectiva “nebulosa” na qual se insere o universo do imaginário religioso brasileiro. O termo foi trabalhado por Adilson Schultz em dois momentos: em sua tese de doutoramento (EST, 2005) e também em um artigo publicado a partir de seus estudos¹⁸. Citando Durand¹⁹, o autor nos remete à encruzilhada antropológica que é o imaginário, conjunto de imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado dos seres humanos. O

¹⁴ SILVEIRA, Marcos Silva da. *New Age & Neo-Hinduismo: uma via de mão dupla nas relações culturais entre Ocidente e Oriente*. In: **Ciencias Sociales y Religión**/Ciências Sociais e Religião. Asociación de Cientistas Sociales de la Religión del Mercosur. Año 7, nº 7. p. 73-101. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

¹⁵ O agora imortal Paulo Coelho iniciou sua carreira *new ager* como ator e compositor nos anos 1960 e, ao lado de Raul Seixas (1945-1989), compôs grandes sucessos de cunho esotérico. Mais tarde, seus livros – *O diário de um mago* (1987), *O Alquimista* (1988), entre outros – favoreceram um *boom* literário que o projetariam internacionalmente.

¹⁶ Cito, por exemplo: EISLER, Riane. **O cálice e a espada**. Nossa história, nosso futuro. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

¹⁷ Tais como o livro de ESTES, Clarissa. P. **Mulheres que correm com lobos**. Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

¹⁸ SCHULTZ, Adilson. *Estrutura Teológica do Imaginário Religioso Brasileiro*. In: BOBSIN, Oneide; REBLIN, Iuri et al. (orgs.). **Uma religião chamada Brasil**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

¹⁹ DURAND, 1997.

campo do imaginário é também um lugar de trocas simbólicas, conflitos e sobreposições. Outra referência sobre imaginário nos fornece Bronislaw Backzo:

Os imaginários sociais constituem outros tantos pontos de referência no vasto sistema simbólico que qualquer colectividade produz e através da qual [...] ela se percepção, divide e elabora os seus próprios objectivos. É assim que, através dos seus imaginários sociais, uma colectividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si, estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime, expõe crenças comuns [...] designar a identidade colectiva corresponde, do mesmo passo, a delimitar o seu 'território' e as suas relações com o meio ambiente e com os 'outros'; corresponde ainda a formar as imagens dos inimigos e dos amigos, rivais e aliados. O imaginário social elaborado e consolidado por uma colectividade é uma das respostas que esta dá aos seus conflitos, divisões e violências reais ou potenciais.²⁰

A análise teológica do imaginário, presente nos estudos de Adilson Schultz, permite que se perceba como se estrutura *o que se crê e como se crê* no Brasil. Segundo o autor, uma estrutura pode servir de mapa, orientação, ferramenta didática para quem estuda o imaginário ou suas religiões; é um trabalho de organização visual de um campo complexo e difuso²¹. Assim, a matriz religiosa brasileira tem como principais referências o imaginário e as representações religiosas oriundas do catolicismo, das religiões afro-brasileiras e do espiritismo kardecista, além da herança imaginária indígena e suas implicações sobre as demais religiões.

Esta concepção de imaginário religioso remete a um entendimento em que é possível identificar fronteiras tênues entre as alternativas religiosas presentes no cenário brasileiro, argumento este que vai ao encontro da noção de representações no campo devocional, analisadas por José Rogério Lopes. Para este autor, a iconografia religiosa popular – especialmente a católica - permite que se reconheça como se produzem e reproduzem as constelações identitárias dos sujeitos:

Essas respostas permitem afirmar que a fé se compõe com outros registros incorporados nas imagens religiosas, cristalizando propriedades simbólicas complexas, que se projetam no e desde o cotidiano dos devotos. Assim, a

²⁰ BACKZO, Bronislaw. A imaginação social. In: ROMANO, Ruggiero. **Enciclopédia EUNNAUDI**, v.5. Lisboa: Imprensa Nacional, 1985. p. 309.

²¹ SCHULTZ, 2008, p.27.

imagética religiosa pode ser apreendida de diversas formas, segundo se acentuem determinadas propriedades na análise: pode ser analisada desde a forma pessoal de exteriorização da fé dos devotos, organizada como o conjunto de lugares-marcos de uma proximidade religiosa; desde a sua composição coletiva em um determinado contexto, considerando-as como fronteiras aos padrões sociais de ação; desde os conflitos simbólicos produzidos e reproduzidos na sua utilização sincrética, entre outras possibilidades.²²

Retomando a análise de Schultz, a nebulosa paira sobre o país e não cessa de se repetir - uma vez que sua alquimia se encontra num complexo e lento processo histórico -, ressignificando-se cada vez mais em seus valores e princípios. O catolicismo aparece como um dos componentes mais representativos que orbita no interior da nebulosa. O imaginário e as representações católicas centralizadas na figura de Jesus Cristo, na Virgem Maria e nas muitas “nossas Senhoras” como intermediadoras perante a Providência Divina, a força que o ritual católico exerce sobre as pessoas, as manifestações populares e os debates entre moral e ética parecem profundamente enraizados no jeito de crer brasileiro. A moral católica influenciou e ainda influencia constantemente os debates nacionais – e, em termos de educação, ainda se apresenta como baluarte, dado o recente Acordo Brasil-Santa Sé²³, que reafirma a importância do catolicismo em nosso país, indo na contramão de todo um diálogo construído na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (1997).

O espiritismo kardecista aparece também de forma marcante na análise de Adilson Schultz. Embora tenha surgido no século XIX sob o prisma da cientificidade, o kardecismo encontrou seu lugar num Brasil em cujas categorias católicas - especialmente as populares - ressoavam sob a égide da caridade e da santidade. Com relação a este aspecto cabe traçar um breve histórico que ilustra a trajetória do kardecismo no Brasil e de como sua filosofia

²² LOPES, José Rogério. Campo religioso, imagens e ética religiosa popular. In: FOLLMANN, José Ivo; LOPES, José Rogério (orgs.). **Diversidade religiosa, imagens e identidade**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007. p.134.

²³ Num momento em que se pensa o Ensino Religioso num processo que envolve diálogo, diversidade, alteridade e pluralismo, o mais recente episódio de retrocesso veio no polêmico acordo Brasil-Santa Sé, reafirmando e legitimando o Catolicismo e sua influência em nosso país. Promulgado em 11 de fevereiro de 2010, o artigo destaca a importância do ensino religioso "católico e de outras confissões", o que contradiz o art. 33 da LDB nº 9.394/1996, na sua redação dada pela Lei 9.475/1997, sendo considerado assim inconstitucional. In: <<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=983>> acesso em 12 de novembro de 2010

religiosa se impôs e contribuiu na constituição e fortalecimento do pensamento característico da Nova Era no país.

O espiritismo kardecista é uma religião de possessão surgida por intermédio de Allan Kardec, pseudônimo de Hippolyte Leon Denizard Rivail (1804 – 1869), pedagogo e intelectual francês. Discípulo do educador suíço Pestalozzi (1746-1827), Kardec investigou as ditas comunicações entre vivos e mortos, realizadas por meio de *médiuns* – pessoas possuidoras de faculdades psíquicas que teriam a capacidade de transmitir as sensações e os pensamentos dos *desencarnados* (mortos). Conforme as chamadas obras básicas²⁴, o kardecismo apresenta-se sob três aspectos: *filosófico*, *religioso* e *científico*, cada um com suas características próprias. O aspecto filosófico preocupa-se com a questão existencial humana, o aspecto científico busca investigar o psiquismo e o magnetismo e o aspecto religioso centra-se na doutrina, na ética e na moral cristã. Surgido na França, na primeira metade do século XIX, o kardecismo sofreu ainda influências das demais doutrinas científicas e racionalistas da época, tais como o evolucionismo e o positivismo. Alcançando pouca expressão na Europa, iria desenvolver-se de forma peremptória no Brasil, sendo a FEB (Federação Espírita Brasileira) fundada em 1884, no Rio de Janeiro.

No Brasil, o aspecto religioso da doutrina sobrepôs os demais, sendo ressaltado seu teor caritativo. No Rio Grande do Sul, encontrou ambiente propício para o desenvolvimento dos três aspectos de sua doutrina, uma vez que o estado vivia, em finais do século XIX e início do XX, sob nítida influência positivista, através do partido republicano. Já em 1894 é fundado o Grupo Espírita Allan Kardec (até hoje em funcionamento, na Rua Andrade Neves, no centro da capital) e, em 1921, seus adeptos organizam a Federação Espírita do Rio Grande do Sul (FERGS). O envolvimento de membros “letrados” na constituição do espiritismo kardecista, no Brasil e no Rio Grande do Sul, é um diferencial – em princípio, o espiritismo kardecista teve grande aceitação por imigrantes de prestígio econômico e cultural, sendo boa parte dos membros

²⁴ As chamadas obras básicas - *O Livro dos Médiuns*, *O Livro dos Espíritos*, *O Evangelho Segundo o Espiritismo*, *A Gênese e O Céu e o Inferno* - foram organizadas por Allan Kardec e constituem leitura obrigatória para os espíritas kardecistas. Todas foram editadas e reeditadas diversas vezes por várias editoras, entre elas a Federação Espírita Brasileira (FEB), responsável também pela edição dos principais livros de Chico Xavier.

dos centros espíritas, no início do século, advogados, médicos, engenheiros ou militares.

Para esses membros, a teoria conjugava uma explicação racional com possibilidades de cura, oferecendo uma interpretação de mundo coerente, sem negar elementos do catolicismo, pois se inspiram nos evangelhos e na ética cristã, considerando Cristo como maior entidade encarnada [...] propunha uma articulação de seus princípios para a vida cotidiana, baseada na caridade, e oferecia possibilidades de terapia gratuita.²⁵

Apesar de congregar a elite, o espiritismo kardecista popularizou-se de forma significativa entre a população mais carente, que passou a buscá-lo como recurso terapêutico de restabelecimento da saúde, uma vez que unia aspectos da religiosidade popular e práticas informais de cura. Com o surgimento das centenas de *sociedades espíritas* pelo Brasil, já na primeira metade do século XX, a FEB passa a estabelecer diretrizes de funcionamento para o kardecismo, sendo uma de suas metas combater no seio das sociedades espíritas as influências das religiões afro-brasileiras, concebendo o caráter de *mistura* como algo *perigoso* – pois, naquela época, as expressões “baixo espiritismo” e “falso espiritismo” tornam-se correntes para designar a nova modalidade de crença. Assim, uma série de procedimentos passam a ser adotados no sentido de se reconhecer, entre as inúmeras casas, centros e sociedades espíritas surgidos, aqueles que *efetivamente* seguiriam a doutrina proposta por Allan Kardec (estudo das *obras básicas*, características da *possessão*, entre outros).

Data deste período, próximo aos anos 50, o grande marco que definitivamente separaria os caminhos do kardecismo das demais religiões de apelo mediúnico. A eminência da figura carismática de Chico Xavier (1910-2002) e seus livros psicografados – *Há dois mil anos*, *Nosso Lar*, *Renúncia*, entre outros – determinou esse afastamento. Por outro lado, também foi responsável pelo distanciamento do espiritismo kardecista praticado em finais do século XIX, baseado nos receituários e estudos científicos de uma elite letrada. Com Chico Xavier e seus “mentores espirituais” (Emmanuel, André

²⁵ WEBER, Beatriz Teixeira. **As artes de curar**. Medicina, Religião, Magia e positivismo na República Rio Grandense – 1889 – 1928. Bauru/Santa Maria: EDUSC/UFMS, 1999. p. 206.

Luiz, entre outros) legitima-se um espiritismo que se aproxima de diretrizes acentuadamente evangélicas, com ênfase na figura de Jesus e na caridade.²⁶

Por fim, orbitam no núcleo da nebulosa as significações africanas e indígenas, que são decisivas ao inserirem elementos como a crença em divindades, orixás e ancestrais e a ritualística das oferendas e do sacrifício. Por religiões afro-brasileiras compreende-se - no que diz respeito à realidade presente no Rio Grande do Sul - o Batuque, a Umbanda e a Quimbanda. Como considero de fundamental importância para a compreensão do nicho onde se insere o movimento Nova Era, remeto à análise destas práticas.

A tese de doutoramento de Susana Araújo²⁷ aponta que muitos membros dissidentes das religiões afro-brasileiras migraram para a Nova Era, especialmente tornando-se adeptos da *Wicca* (Neo-paganismo ou Bruxaria moderna). Além disso, no lastro das práticas indígenas assimiladas pela Umbanda, embora com uma origem ancestral totalmente diversa, estão as práticas xamânicas²⁸ dos indígenas norte-americanos - tais como defumação, *tenda do suor*, consagração de *plantas de poder* e uso do tabaco, entre outras - com muitos seguidores no Rio Grande do Sul.

A origem das práticas religiosas africanistas no Rio Grande do Sul, remonta ao século XVIII, quando a economia rio-grandense solicitou o braço escravo. As charqueadas estavam então no seu apogeu e o Estado passou a receber maciços contingentes de negros, provindos de dois grandes grupos: os de língua banto, procedentes da região do Congo, Moçambique e Angola, e os negros do Sudão (Benin e Nigéria), de tradição Jêje e Nagô. A mão-de-obra negra serviu como incremento à economia rio-grandense em diversas frentes: agricultura, pecuária, artesanato, serviços públicos e domésticos, entre outros.²⁹

²⁶LEWGOY, Bernardo. **O Grande Mediador**. Chico Xavier e a cultura brasileira. Bauru: EDUSC, 2004.

²⁷ARAÚJO, Susana de Azevedo. **Paradoxos da Modernidade**: a crença em bruxas e bruxaria em Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

²⁸O *Xamanismo* é um conjunto de crenças ancestrais que visa o reencontro do homem e da mulher com o fluxo da natureza e com seu próprio "eu" interior. Suas práticas propiciam o contato com outros planos de consciência, obtendo visão, conhecimento, saúde, equilíbrio e poder. *Xamã* é o sacerdote, homem ou mulher, que conduz estas práticas.

²⁹CORREA, Norton Figueiredo. Panorama das religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul. In: ORO, Ari Pedro (org). **As religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

No contexto da exploração escravista, a resistência dos negros se deu através de muitas frentes. Dentre estas frentes, a congregação de sobrevivências étnicas manifestou-se principalmente através dos modelos de religião, soma de diversas contribuições culturais africanas. As primeiras casas de cultos surgem no Estado sob a denominação de *Batuque*, remetendo à musicalidade e aos instrumentos de percussão presentes nos rituais. Roger Bastide, em seu conhecido estudo sobre as religiões afro-brasileiras, afirma que a primeira casa de *batuque* de Porto Alegre data de 1894³⁰.

A partir do século XX, as referências às *casas de religião* remontam principalmente aos registros policiais, uma vez que as práticas de “curandeirismo e magia” foram proibidas até a década de 1950. A dificuldade de datar as referências às casas de *batuque* remete à profusão de outras práticas tidas como *mágicas* no Estado, tais como o espiritismo, as benzeduras e as mandingarias, além das práticas africanistas³¹. Tais práticas eram procuradas principalmente pela população de baixa renda, que as buscava como lenitivo médico.

O *Batuque* ou *Nação* representa a modalidade que cultua os *Orixás* – ou seja, as divindades do panteão africano, relacionada também ao Candomblé baiano, ao Tambor-de-Mina maranhense e ao Xangô pernambucano. Apresenta diferenças específicas relacionadas às *nações* às quais o pai ou a mãe-de-santo têm afinidade religiosa, e que corresponderiam - remetendo a uma ancestralidade mítica - às regiões da África de onde vieram os negros e às divindades correspondentes destas regiões. No Rio Grande do Sul as práticas rituais do *Batuque* estão essencialmente demarcadas pela pertença às *nações*, que são as seguintes: Cabinda, Jêje, Keto, Oyó, Nagô e Ijexá. A cada uma destas *nações* correspondem ritos e também divindades diferentes, de acordo com o panteão específico de cada modalidade. Apesar de suas especificidades, as várias *nações* reconhecem uma *roda de orixás*, em número de doze, representando uma determinada hierarquia mitológica. A cada um destes orixás correspondem alimentos, cores, símbolos e uma alusão a um ou mais de um santo católico.

³⁰BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil**. Vol. 1 e 2. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1971.

³¹WEBER, 1999, p. 184.

De uma forma geral - e por ser uma religião essencialmente iniciática - as práticas rituais do Batuque assemelham-se no que diz respeito às *obrigações*, ou seja, os preceitos religiosos que devem ser seguidos à risca pelos seus fiéis. Não há possibilidade de aprender a religião *fora* do contexto prático; na fala dos informantes, somente *vivendo a religião* é possível compreendê-la:

A filosofia batuqueira advém da tradição, mas mediada pela vivência concreta cotidiana de seus praticantes. De fato, ao passo que o ritual e doutrina umbandistas podem ser aprendidas em livros, o Batuque é uma religião eminentemente iniciática, ou seja: o fiel deve assimilar os conhecimentos rituais pelo ato: se fazer presente, ver, observar, cumprir as iniciações, tanto progressivas como de confirmação. Cada iniciação corresponde a maior conhecimento, além do aprofundamento da aliança que o fiel estabelece com seu orixá individual. E conhecimento, aqui, representa poder: de manipular forças sobrenaturais (sobretudo as de seu orixá) em benefício próprio, defender-se de eventuais inimigos, o que não exclui um ataque defensivo.³²

Dentre as inúmeras obrigações que perpassam a vida religiosa de um adepto do Batuque, a mais marcante é, sem dúvida, aquela consagrada ao seu *orixá guia*, e que demarca o próprio início da vida religiosa do indivíduo; a partir deste momento, a pessoa oficializa uma espécie de *contrato* com seu orixá, prometendo agradá-lo de todas as formas possíveis em troca de benefícios para sua vida pessoal. As obrigações remetem a ritos de passagem, em cujas estruturas básicas podem ser facilmente reconhecidas as classificações sugeridas por Van Gennep: ritos preliminares, de separação do mundo anterior; ritos liminares, executados durante o estado de margem e ritos pós-liminares, de agregação ao novo mundo³³. Esta classificação também pode ser utilizada para compreender alguns dos processos iniciáticos pelos quais perpassam os adeptos de algumas práticas da Nova Era.

O marco histórico mais aceito para a constituição da Umbanda pode ser considerado a manifestação do *caboclo das sete encruzilhadas* – que, em 1908, teria tomado o corpo do jovem Zélio de Moraes, em Niterói, estado do Rio de Janeiro, e anunciado a criação de uma “nova religião”³⁴. Esta nova religião acentuaria os valores cristãos e os sincretizaria com elementos das demais

³²CORREA, 1994, p. 27-28.

³³VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978, p. 37.

³⁴GIUMBELLI, Emerson. Zélio de Moraes e as origens da Umbanda no Rio de Janeiro. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Caminhos da alma**: memória afro-brasileira. São Paulo: Summus, 2002.

religiões. Suas práticas estariam voltadas exclusivamente para a caridade e o auxílio ao próximo, o que Patrícia Birman³⁵ chama de *umbanda cristã*.

Apesar desta “origem oficial”, a Umbanda pode ser associada aos cultos de caboclo presentes em diferentes estados brasileiros, remetendo a uma das significações (indígena) propostas por Adilson Schultz em sua análise sobre a nebulosa. Tais cultos são considerados muitas vezes como uma *deturpação* da religião africanista “pura”, já referida em conhecidos estudos antropológicos sobre religiões afro-brasileiras³⁶. Geralmente pode ser explicada como uma religião que se apropriou de elementos presentes nas demais religiões, especialmente o Catolicismo, o Espiritismo, a macumba carioca e outras religiões de matriz afro-brasileiras³⁷. Sendo essa sua origem mais aceita atualmente no universo acadêmico, coloca-se numa dada oposição às observações de Roger Bastide – que, em seus estudos, enquadrava a Umbanda como remanescente direta de tradições africanas.

A trajetória desta Umbanda “histórica”, após o seu fundamento no começo do século XX, deve-se ao papel das federações umbandistas, surgidas entre as décadas de 1940 e 1960. O papel desempenhado pelas federações e por seus intelectuais orgânicos - que visavam codificar ritos e legitimar socialmente os cultos - permitiu que a Umbanda praticada por Zélio de Moraes se difundisse no sul e no sudeste do país. Reinterpretando as variantes regionais (tais como o *toré* analisado por Beatriz Dantas), a Umbanda “histórica” construiu uma identidade que tem como principais figuras o *caboclo* e o *preto-velho*, considerando ambos como representantes míticos da formação do povo brasileiro³⁸. Tal discurso é endossado, em muito, pelo chamado “mito da democracia racial”, que configurou ao longo da história brasileira o imaginário de que a escravização do povo africano foi passiva e de que teoricamente o Brasil não é um país racista.

As divindades e entidades cultuadas pela Umbanda dividem-se em *linhas* ou *falanges*, nas quais atuam entidades ou *caboclos* específicos, tais como *Ogum Iara e Ogum Beira-Mar*, na *Linha de Ogum*, e *Xangô Godô* e *Xangô da*

³⁵ BIRMAN, Patrícia. **O que é Umbanda**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

³⁶ DANTAS, Beatriz Góis. **Vovó Nagô e Papai Branco**. Usos e abusos da África no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

³⁷ MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Umbanda**. São Paulo: Ática, 1986.

³⁸ SILVA, 2000, p. 161-162.

Justiça na Linha de Xangô. Com as diversidades regionais as linhas ou falanges modificam-se, apresentando, por exemplo, as modalidades de *Linha dos Boiadeiros*, *Linha do Oriente* e *Linha dos Marinheiros*, que não são comuns no Rio Grande do Sul. Na *Linha Africana* atuam *pretos-velhos* e na *Linha de Ibeji*, crianças. Todas as imagens representativas das entidades que atuam nas *Linhas* estão presentes no *congá* – o altar umbandista – bem como nos ornamentos e na decoração dos templos. Assim, é característica desta religião a presença de imagens de santos católicos, acompanhados de elementos de outras tradições – pois é uma religião em constante recriação - tais como o esoterismo e a Nova Era, com representações de deuses orientais, anjos, bruxas, duendes e gnomos, entre outros.

Os fundamentos agregados do espiritismo kardecista pela Umbanda constituem pontos de apoio teóricos importantes para que se compreenda o *ethos* vivenciado pelos seus fiéis. O *mérito evolutivo* é compreendido em termos de dádiva, mesmo que haja sofrimento. Ao contrário do Batuque, que é uma celebração aos próprios deuses, a Umbanda realça o teor caritativo de sua doutrina. As cerimônias são movimentadas, alegres, coloridas, mas o que se quer destacar é a simplicidade.

A trajetória histórica da Umbanda remete também ao surgimento do seu oposto, a *Quimbanda*. De uma forma semelhante ao Kardecismo, os intelectuais orgânicos da Umbanda também buscaram codificar e uniformizar ritos e práticas, a partir da segunda metade do século XX. A tarefa, quase hercúlea - dadas as características da religião em suas modalidades regionais – acabou por segregar entidades sob critérios morais bem demarcados. Tais critérios remontam teoricamente aos do espiritismo kardecista – o bem e o mal, nos quais o *espírito* estaria temporariamente *transitando* – dando origem à *Quimbanda*. As *entidades* que atuam nesta modalidade são as mesmas da *macumba carioca*: *Exus* e *Pombagiras*, frequentemente associados ao *perigo*, em oposição a uma *pureza* implícita à Umbanda³⁹.

No panteão dos deuses africanos, *Exu* – ou *Esu* - é o orixá que personifica a *vida em movimento*: ele é o mensageiro entre os deuses, dos deuses para os homens e vice-versa; conhece todas as entradas e saídas, e

³⁹ DOUGLAS, 1976.

por isso é respeitado – é o dono dos caminhos, o intérprete dos deuses. Tendo como símbolo o órgão genital masculino, é associado à fecundação e à vida, remetendo à sensualidade e à sexualidade:

Exu é considerado uma força motora, geradora, criativa e onipresente, cuja existência se faz nas margens, nos limites, na liminaridade e nas suas múltiplas caracterizações. Representando a ambigüidade, a pelintragem, o imprevisível e o caótico, ele é também o mestre das encruzilhadas e das aberturas, conhecedor dos caminhos, início da vida, mensageiro da palavra e arauto entre os orixás e os seres humanos.⁴⁰

As características contraditórias do Exu africano contribuíram decisivamente para que o personagem fosse reconhecido pelo seu caráter irreverente ou *trickster*⁴¹. Presente neste caráter, a ambigüidade e a dicotomia bem/mal demarcam profundamente a entidade, cuja representação refere um personagem envolto em *luz e sombras*, numa perspectiva moral. O imaginário que cerca o personagem *Exu* migrou também para a construção simbólica desta entidade na Quimbanda, recebendo nesta modalidade de religião uma correspondente feminina, a *pombagira*. O caminho percorrido que demarca a introdução histórica do orixá Exu no Brasil remete ao período da escravidão, quando as características da entidade foram censuradas pela ótica católica, especialmente as representações de sensualidade e sexualidade. O estigma negativo que envolveu o personagem estava inserido no sistema de valores simbólicos e morais que atribuiu à cultura do outro um caráter de perigo.

Backzo⁴² fala que os mais estáveis dos símbolos estão ancorados em necessidades profundas e acabam por se tornar uma razão de existir e agir para os indivíduos e para os grupos sociais; a construção dos símbolos é variável, mas revela um profundo intercâmbio com o imaginário social dos indivíduos ou da coletividade. O perigo e os valores inerentes ao temor que as características do Exu – o logro, a malandragem, a alusão ao sexo - suscitavam à moral e ao imaginário católico vigente estavam inseridos, também, num sistema simbólico que responde pelo nome de “mentalidade” – conceito utilizado na História Social e compreendida como um dos mais duráveis e imóveis valores subjetivos que os indivíduos possuem, ou seja, é o

⁴⁰ BARBOSA, Maria José Somerlate. Exu: “Verbo Devoluto”. In: FONSECA, 2000. p. 155.

⁴¹ MAGNANI, 1986.

⁴² BACKZO, 1985, p. 131.

que César e o último soldado de suas legiões, São Luís e o camponês de seus domínios, Cristóvão Colombo e o marinheiro de suas caravelas têm em comum⁴³.

Jean Delumeau⁴⁴ aprofunda a temática da história das mentalidades, percorrendo sobre os temores de uma sociedade que passava da Idade Média para a Idade Moderna. A delimitação temporal proposta pelo autor (de 1300 a 1800) é bastante significativa, uma vez que demonstra o quanto as mentalidades se mostram estáveis e contínuas: ao mesmo tempo em que profundas mudanças estruturais afetavam de forma irreversível a sociedade, a política, a economia e a cultura, quando o pensamento ocidental se tornava crescentemente racionalista e o período das grandes navegações se iniciava, a maioria da população ainda permanecia atrelada aos valores de um mundo renascentista. Segundo Delumeau, a sociedade europeia, entre 1300 e 1800, sofreu uma conjunção de medos dos mais variados tipos: as pestes, a fome, o mar, a crença de que o mundo iria acabar e, sobretudo, o medo do diabo assolou os corações e mentes dos europeus. O embate entre luz e trevas foi característico do período da Renascença, assim como o retorno da figura assustadora do diabo bíblico - para não falar na Inquisição. Após *A Divina Comédia* (século XIV), outras obras vieram e também tiveram como tema o encontro com o maligno, seja como pano de fundo, seja com o próprio Senhor das Trevas. *Macbeth*, de Shaekspeare data de 1606, e o famoso *Malleus malleficarum* ("Martelo das feiticeiras"), entre outros tratados de demonologia (tendo origem no pensamento erudito de Santo Agostinho), surgiram nessa época. Delumeau acrescenta ainda que:

A emergência da modernidade em nossa Europa ocidental foi acompanhada de um inacreditável medo do diabo. A Renascença herdava seguramente conceitos e imagens demoníacos que se haviam definido e multiplicado no decorrer da Idade Média. Mas conferiu-lhes uma coerência, um relevo e uma difusão jamais atingidos anteriormente⁴⁵.

⁴³LE GOFF, Jacques. NORA, Pierre. **História: novos objetivos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1988. p. 71.

⁴⁴ DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente**. 1300-1800. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

⁴⁵ DELUMEAU, 1990, p. 225.

Quando as caravelas espanholas e portuguesas cruzaram os mares, muitas coisas inacreditáveis - e antes absurdas - ficaram provadas, entre elas que os oceanos não se derramavam no vazio e que havia seres povoando o lado de lá: os ameríndios, ou nativos da América.

Com o movimento da Contra Reforma na Europa, o Concílio de Trento (1545) decidiu cristianizar esses seres – ainda sem definição para a época –, o que marca o início da vinda de catequizadores para o Novo Mundo. Esses religiosos – que eram, naturalmente, fruto de sua época - vinham profundamente marcados pelas concepções imaginárias e simbólicas acerca do bem e do mal. Segundo Laura de Mello e Souza:

Tensão entre o racional e o maravilhoso, entre o pensamento laico e o religioso, entre o poder de Deus e o do Diabo, embate, enfim, entre o Bem e o Mal marcaram dessa forma concepções diversas acerca do Novo Mundo. Para os primeiros colonizadores e catequistas da América, que viveram numa época em que contendas religiosas dilaceravam a Europa, o recurso a tal embate não era simples retórica, mas índice de mentalidade onde o plano religioso ocupava lugar de destaque, mostrando-se presente nos mais diversos setores da vida cotidiana⁴⁶.

O processo de colonização do Novo Mundo levou a demonologia a ser incorporada como filosofia auxiliar às práticas religiosas dos catequizadores, que viam nos hábitos e nas crenças (tais como, por exemplo, a nudez e a poligamia, entre outros) dos ameríndios a intervenção do diabo – naturalmente, o diabo cristão que era alimentado no imaginário do homem europeu. Logo, qualquer insucesso no processo de evangelização era atribuído ao personagem, o que desencadeou práticas diversas no “combate ao mal”, especialmente autos-de fé que consistiam na destruição de relíquias e objetos sagrados.

Na colônia portuguesa, os evangelizadores depararam-se com cenas que figuravam em discursos visuais, tais como a antropofagia, que remetiam às atribuídas bacanais e orgias de um passado greco-romano. Também os “perigos” representados pelas práticas dos indígenas contribuiriam, conforme atestam as cartas do primeiro provincial jesuíta, padre Manuel de Nóbrega,

⁴⁶SOUZA, Laura de Mello e. **Inferno Atlântico**. Demonologia e colonização. Séculos XVI-XVIII. São Paulo: Cia das Letras, 1993. p. 22.

para a ruína da Colônia. Observando já que os primeiros colonizadores da nova terra caíam-se de admiração e adesão aos hábitos dos nativos, Nóbrega e os demais religiosos enviados de Portugal passam do discurso à prática, com o início dos processos efetivos de cristianização e conversão dos nativos - assegurando serem os índios, no dizer de Nóbrega, “papel em branco onde se pode escrever à vontade”. Os hábitos dos indígenas eram considerados “bestialidades” e “obra do diabo”⁴⁷.

O início do tráfico negreiro para o Brasil, ainda no século XVI e através do século XVII em diante, inseriria definitivamente o africano num processo de “coisificação” - isto é, afastando o negro de sua dimensão humana e considerando-o como um objeto manipulável, que pode ser vendido, emprestado e barganhado. Ao mesmo tempo, a demonização atribuída inicialmente ao índio passa de forma contínua para o universo de valores do negro, especialmente em relação às suas crenças. Advindo de uma Europa marcada pelo temor frente ao desconhecido, o transplante do imaginário social e dos conseqüentes valores a ele atribuídos foi de fato uma prática permanente - e até certo ponto inconsciente - durante o processo de consolidação das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais no Brasil.

Assim como o Exu do panteão africano, os *exus* e as *pombagiras* são personagens que transitam num espaço de marginalidade, compreendida como sendo uma fronteira entre o permitido e o condenável. São entidades ditas “perigosas”, com as quais é preciso “saber trabalhar”, mas sem as quais “não se faz nada”⁴⁸. Não são, no entanto, reconhecidas no mesmo patamar do Exu - divindade cultuada no candomblé - ou mesmo do *Bará*, que representa, com algumas diferenças, o orixá Exu no Batuque gaúcho.

Retomando a análise de Adilson Schultz, fica implícito que a nebulosa matriz do imaginário religioso brasileiro opera a aproximação e a ressignificação de três grandes campos culturais-religiosos brasileiros: um ancestral (afro e indígena), um antigo (cosmovisão católica) e um que é fruto da modernidade (espiritismo).

⁴⁷ VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados**. Moral, Sexualidade e Inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

⁴⁸ RODOLPHO, Adriane Luísa. **Entre a hóstia e o almoço**. Um estudo sobre o sacrifício na Quimbanda. Dissertação de Mestrado, PPGAS, UFRGS, 1994.

À margem da matriz católica surge o Protestantismo, seja como contracultura, no caso do clássico, seja via assimilação ou negação-positiva, no caso dos Neoprotetantismos. Fora do círculo, mas encontrando campo no interior das matrizes, estão as práticas da Nova Era e as doutrinas orientais, tais como o Budismo e suas correntes (Budismo Tibetano, Zen Budismo...), a Yoga em suas diversas linhas, o pensamento japonês da Seicho-no-ie, entre outras práticas.

Ao escrever sua teoria, Adilson Schultz optou pelo termo *nebulosa* por considerá-lo mais adequado – em suas palavras, até mesmo *pedagógico*. Enfatiza sua constante atualização, reinterpretação e ressignificação: presente num cenário de imaginários religiosos plurais, a compreensão da *nebulosa* fornece um importante subsídio para situar a Nova Era. Assim, pode-se concluir que o imaginário religioso brasileiro é composto por diferentes significações religiosas, informadas pelas religiões instituídas e seus ritos, suas crenças e pela *nebulosa* religiosa que, embora transcendendo as religiões, está carregada de valores, princípios e crenças que movimentam não só a fé das pessoas, mas também agenciamentos ideológicos, culturais e políticos do país.

O movimento Nova Era também se apresenta como matéria de análise para as Ciências da Religião, mostrando sua face especialmente como fenômeno da globalização. Sob este aspecto, destaco a importância dos meios de comunicação, especialmente a internet, para fazer circular livremente ideias, artigos, *sites*, comunidades virtuais, MSN, *blogs* e, mais recentemente, a ferramenta *Twitter*. A Nova Era em seu contexto de práticas ganha dinamismo especialmente por meio eletrônico, onde grupos, centros, *spas* holísticos e pessoas divulgam o movimento – e, frequentemente, vendem suas práticas - com o colorido vibrante das páginas da internet. No capítulo *Tendências religiosas e transversalidade*, presente em seu livro *Correntes religiosas e globalização* (2002), o professor Oneide Bobsin reflete sobre a (re)configuração do panorama religioso a partir do conceito de *transversalidade*⁴⁹.

Entendido no aspecto da globalização e da transcendência da economia de mercado, o conceito da *transversalidade* pode ajudar a compreender o

⁴⁹ BOBSIN, Oneide. **Correntes religiosas e globalização**. São Leopoldo: IEPG, 2002.

fenômeno da *Nova Era* ao transgredir as fronteiras identitárias das religiões, para além do ecumenismo e do sincretismo.

Portanto, consiste nisto a transversalidade: aspectos de uma religião são disseminados em outros fenômenos religiosos [...]. Fragilizam-se as fronteiras e decresce a ‘fidelidade’ a uma Igreja ou Religião⁵⁰.

A Nova Era, inserida no fenômeno da globalização e profundamente marcada como desejo de consumo espiritual - especialmente da classe média brasileira – encontrou ressonância num discurso que veio no lastro daquilo que se deve compreender como “novos movimentos religiosos”. Seus adeptos, no entanto, geralmente rejeitam o termo “religião”, por acreditarem que o mesmo os engessa em categorias pré-definidas: “cristãos”, “católicos”, “crentes”, “espíritas”, entre outros tantos rótulos⁵¹.

O conceito da transversalidade e suas implicações com o fenômeno da globalização, aplicados ao movimento Nova Era, são facilmente perceptíveis ao observarmos, por exemplo, a difusão de elementos e práticas orientais que circulam pelo Ocidente. A partir da análise do sociólogo Peter Berger⁵² sobre o viés da dinâmica cultural presente na globalização, as práticas hinduístas e budistas, entre outras, chegam ao Ocidente da seguinte forma: por um lado, há uma universalização do Oriente que obedece ao mercado econômico; por outro, há a emergência de reinterpretações locais da própria globalização. Isso significa que – tal qual *Coca-cola* e *McDonald’s* – a universalização das culturais orientais se apresenta primeiramente para o mercado de consumo que, em sua dinâmica interna, se reinterpreta continuamente.

Peter Berger, citando Colin Campbell⁵³, nos fala sobre uma *orientalização do Ocidente*. Conforme a tese de Campbell, a modernidade

⁵⁰ BOBSIN, 2002, p. 20.

⁵¹ Ao participar de diversos momentos de psicoterapia grupal como membro de um centro neo-ayahuasqueiro com sede em Viamão, RS, pude experimentar a própria busca pela identidade do grupo: *em que categoria nos enquadrados?* foi uma das indagações muito presentes e provocativas levadas a cabo especialmente pelos dirigentes do grupo. Somos *ayahuasqueiros*, *neo-ayahuasqueiros* ou simplesmente *daimistas*? era um questionamento frequente. Em cada umas destas categorias cabem muitas significações. Além disso, o grupo possui vínculos fortes com o candomblé de Angola e com práticas hinduístas, o que os levava a mais questionamentos acerca de sua identidade.

⁵² BERGER, Peter. A dinâmica cultural da globalização. In: BERGER, Peter (org). **Muitas globalizações: diversidade cultural no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

⁵³ CAMPBELL, Collin. A orientação do Ocidente: reflexões para uma nova teodicéia para um novo milênio. In: **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro: ISER, 18/1, 1997, p. 05-22.

trouxe para o Ocidente o resgate de uma religiosidade espiritual e mística totalmente à parte de Igrejas constituídas sob os dogmas judaico-cristãos. Tal religiosidade, profundamente individualista, estaria baseada em noções tais como ‘evolução espiritual’, ‘unidade divina’ e também o conceito de ‘reencarnação’⁵⁴ - nichos onde dogmas e práticas orientais fomentariam a onda *New Age*. Somam-se a este vago espiritualismo o neopaganismo e os movimentos ecológicos, num diálogo cultural, filosófico e religioso que transita com as visões orientais de mundo; enfatiza, basicamente, uma concepção imanente do divino, ausente nas tradições judaico-cristãs.

O antropólogo Edward Said (1935-2003) pode contribuir para o entendimento da modernidade sob o viés de um discurso pós-colonialista. Ativista da causa palestina, participou de diversos comitês em prol deste movimento, sendo reconhecido pela crítica que fez sobre a visão do “outro” e a construção do imaginário do Ocidente sobre o Oriente. O provocativo subtítulo de sua obra⁵⁵ remete à questão: quando se iniciou a curiosidade do Ocidente sobre o Oriente?

Ao longo de sua tese, Said busca responder esta pergunta e refletir sobre um pensamento construído sobre o Oriente que relativiza a visão do *outro*. Para tanto, contextualiza os estudos que o Ocidente fez sobre o Oriente, com base no trabalho dos chamados *orientalistas*. Ao longo dos séculos, o Oriente forneceu o cenário e os atores sociais para protagonizar no imaginário do Ocidente as representações que perpassam uma série de estereótipos, indo desde o exótico até o bárbaro, passando pelo indolente e sensual. O Oriente é a morada do *outro*, tomando-se por definição “[...] a própria noção de um campo de estudos baseado em uma unidade geográfica, cultural, lingüística e étnica”⁵⁶.

Muito mais do que uma disciplina acadêmica, o Orientalismo e seus especialistas forneceram subsídios para estudos muito vastos até o século XIX: idiomas, numismática, edição e tradução de textos, arqueologia, antropologia,

⁵⁴ Segundo Pierre Sanchis: “quase metade dos católicos acreditam na reencarnação... E, em alguns casos, através de verdadeira ‘reinterpretação’ daquilo que é fundamental no Cristianismo: a própria Ressurreição de Cristo é pensada explicitamente como reencarnação”. SANCHIS, Pierre. O campo religioso contemporâneo no Brasil. In: ORO, Ari Pedro & STEIL, Carlos Alberto (orgs.). **Globalização e Religião**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 106.

⁵⁵ SAID, Edward. **Orientalismo**. O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

⁵⁶ SAID, 1990, p. 60.

sociologia, economia, literatura, entre outros. O ecletismo que permeia estes estudos esbarra, no entanto, no próprio temor insuspeito do estudioso perante seu campo e objeto de análise:

Até mesmo a relação entre o orientalista e o Oriente era textual, de tal modo que se relata que alguns orientistas alemães do início do século XIX, ao verem pela primeira vez uma estátua indiana de oito braços, ficaram completamente curados do seu gosto orientalista⁵⁷.

Nesse sentido, predominou em boa parte destes estudos uma noção construída sobre a dualidade entre civilização e barbárie – pensamento muito recorrente no século XIX, também aplicado ao *outro* na América Latina, objeto de ações civilizatórias. Salvo algumas exceções, notadamente no campo da Literatura, o que se produziu sobre o Oriente contribuiu para a construção de uma identidade geradora de tensões. Símbolos, imagens, representações são parte de um discurso onde se apresenta uma face do real, precisando necessariamente ter uma “aparência” de verdade, tentando convencer que aquilo é o real. Assim, a eficácia destas representações é medida através de sua aceitação e sua capacidade mobilizadora.

Seguindo o que chama de “geografia imaginativa européia”, Said parte da análise de dramas e peças clássicas gregas para constatar que o “outro” oriental pertence a um mundo hostil, situado em um lugar distante. A posterior expansão do Cristianismo fez surgir um dilema: Que Oriente era este para o qual se voltavam corações e mentes?

O Oriente, portanto, oscilava na geografia da mente entre ser um Velho Mundo para o qual se voltava, como para o Éden ou Paraíso, para aí estabelecer uma nova versão do velho e ser um lugar totalmente novo⁵⁸.

As Cruzadas (1095 a 1291, com repercussões que vão além...) reconfiguram a visão sobre o Oriente ao colocarem no jogo das tensões o Islã. Aqui, o que entra em cena é a disputa pelos lugares sagrados que são guardiões da memória - esta possuindo uma capacidade criadora e inventiva de reconstruir o passado. A memória coletiva que se cristaliza ao longo do tempo precisa ser realimentada para garantir a sua continuidade e, para tanto, imagens e representações são acionadas: Jerusalém é mais que uma cidade a

⁵⁷ SAID, 1990, p. 62

⁵⁸ SAID, 1990, p. 67-68.

ser conquistada, é o espaço, o *locus* geográfico para o suporte da memória judaico-cristã ocidental.

Said analisa mais propriamente o medo europeu em relação ao Islã, notadamente observando como as representações foram construídas: Maomé, por exemplo, tornou-se para o Islã o mesmo que Cristo era para o Cristianismo - ou seja, o Islã passa a ser uma versão deturpada do Cristianismo. Esse imaginário contribuiu para que, ao longo do tempo, o Oriente se tornasse - apesar de todas as suas peculiaridades - nada mais do que um *outro a ser ocidentalizado*:

O Oriente ou o oriental, fosse este árabe, islâmico, indiano, chinês ou qualquer outra coisa, tornaram-se encarnações repetitivas de algum original grandioso (Cristo, a Europa, o Ocidente)⁵⁹.

Partindo desta comparação, também é analisado o julgamento moral que é feito do Ocidente sobre o Oriente – e que, num processo praticamente didático, levou o orientalista (ocidental) a eleger o que era bom para o oriental. A conversão destes para aqueles valores perpassa um processo disciplinador: é ensinado, tem sociedades, periódicos, tradições, vocabulários e retóricas, tudo isso conectado, basicamente, às normas culturais e políticas prevalentes no Ocidente. Dessa forma, um tipo de pensamento que passou a prevalecer a partir do século XX, o *american way of life*, encontra nicho para protagonizar sua forma de dominação. Do Oriente se extrai aquilo que é bom, bonito, exótico, misterioso: aquilo que pode ser consumido; o *outro* oriental, aquele que não é compreendido nos termos da cultura ocidental pode ser descartado.

A análise de Said é provocativa, pois aborda a forma com que imagens e representações foram manejadas ao longo do tempo, com a intenção de que as “fronteiras da geografia imaginária” ultrapassassem os limites do emocional, partindo para o concreto: a força do imaginário faz com que os nacionalismos aflorem, e, conseqüentemente, o preconceito e a subjugação. Este pensamento é muito presente hoje, partindo da imagem que inaugura o próprio século XXI: o ataque pela rede terrorista *Al-Qaeda* às torres gêmeas em 11 de

⁵⁹ SAID, 1990, p. 72.

setembro de 2001 e o posterior medo que se instaurou contra os muçulmanos, culpados por tentarem destruir a “civilização judaico-cristã-ocidental”.

Retomando o pensamento de Collin Campbell sobre a Orientalização do Ocidente, no que tange mais propriamente aos movimentos religiosos contemporâneos, a Nova Era é compreendida como afim aos movimentos progressistas e científicos que, na virada “pós-moderna”, deixaram de lado o discurso cientificista e adotaram a meta-narrativa de psico-espiritualidade. Para Campbell, a Nova Era e suas práticas

[...] não constituem tanto um fenômeno moderno, mas sim pós-moderno. A atitude ‘neomística’ de uma psicoterapia contemporânea que busca a ‘salvação nas profundezas da própria consciência humana’ foi considerada mais de uma vez como convergindo com uma forma hindu-budista de misticismo⁶⁰.

Historicamente, a Nova Era ingressou no Brasil no bojo dos movimentos contraculturais dos anos de 1960/70, tendo por subsídio um esoterismo latente. Segundo José Jorge de Carvalho⁶¹, a retomada do movimento esotérico é paralela ao período histórico que comumente designamos por ‘desencantamento do mundo moderno’ (século XIX). À margem da Igreja – e antes por ela silenciados - toda uma série de movimentos que lidam com o esoterismo ganha nova força: maçons, rosacruz, templários, alquimistas, gnósticos, entre outros.

Soma-se às correntes esotéricas a difusão do pensamento sobre a “Era de Aquário” e as práticas de meditação, alimentação vegetariana e astrologia⁶². Sobre novos movimentos religiosos, Stefano Martelli⁶³ observa que os anos 70 vêem a rápida difusão de uma multiplicidade de novas formas religiosas - tanto do tipo “Igreja”, quanto de caráter sectário – que combinam de vários modos elementos da tradição judaico-cristã com outros provindos das religiões do Extremo Oriente. O autor cita como exemplo a Sociedade Internacional para a consciência de Krishna (ISKON); a Igreja da Unificação fundada pelo reverendo Moon; a Cientologia (cujos seguidores incluem astros de Hollywood, tais como

⁶⁰ CAMPBELL, 1997, p. 14.

⁶¹ CARVALHO, José Jorge de. O encontro de velhas e novas religiões. Esboço de uma teoria dos estilos de espiritualidade. Brasília: UNB. In: **Série Antropologia**, nº 131, 1992.

⁶² D’ANDREA, 2000. p. 15.

⁶³ MARTELLI, Stefano. **A religião na sociedade pós-moderna**. São Paulo: Paulinas, 1995.

John Travolta e Tom Cruise); a Missão da Luz Divina; a Meditação Transcendental; os Meninos de Deus/Família de Amor; os Nichiren Shoshu; a Fundação Rajneesh - cujos seguidores são conhecidos por suas vestes na cor laranja - e outros mais.

De uma maneira geral, a Nova Era se insere no quadro da diversidade presente nos novos movimentos religiosos. Para Pierre Sanchis⁶⁴, a Nova Era constitui-se numa exuberante proliferação de ramificações, encontros, fusões, superposições, tradições particulares e sedimentações universais, representando a contundente afirmação e a radical negação de uma modernidade individualista, racional e dessacralizadora. A amplitude de significados que o movimento abarca é relevante no contexto da religiosidade atual, marcada por situações de arranjo pessoal⁶⁵. O censo 2000, efetuado pelo IBGE, bem como pesquisas recentes⁶⁶, trouxeram dados que atestam a maleabilidade religiosa dos brasileiros – que cada vez mais cultivam práticas à margem das religiões tradicionais.

Assim, a Nova Era perpassa a pós-modernidade religiosa ou modernidade tardia, onde a comunidade de fieis já não experencia coletivamente a religião, e a religiosidade do “Self” (de si mesmo) é a resposta para um mundo de crescente individualismo - onde a lógica cartesiana que permeava o todo começa a dar sinais de enfraquecimento. Apesar de ser *self*, uma das características mais marcantes desta forma de religiosidade é a demarcada compreensão de uma perspectiva holista, transformando a questão num paradoxo: cada vez mais as pessoas vivem sua(s) religiosidade(s) de forma individual, porém compreendendo um “Todo” – toda a humanidade, toda a vida, tudo no Universo – espiritual e interligado numa mesma “energia”.

Esse *Holismo* - termo emprestado principalmente das práticas orientalistas, especialmente aquelas que advêm do sistema de castas indiano e que agregam valor hierárquico às relações sociais - é reinterpretado e

⁶⁴SANCHIS, Pierre. Religiões, religião...alguns problemas do sincretismo no campo religioso brasileiro. In: **ID. Fiéis e cidadãos – Percursos do Sincretismo no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

⁶⁵SPOHR, José Inácio. Qual é a religião da maioria dos brasileiros? Sincretismo, esoterismo e misticismo. In: **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre: PUCRS, agosto de 2004.

⁶⁶FOLLMANN, José Ivo. O mundo das religiões e religiosidades: alguns números e apontamentos para uma reflexão sobre novos desafios. In: FOLLMANN, José Ivo, SCARLATELLI, Cleide; STRECK, Danilo (org.). **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

ressignificado sob o viés da Nova Era, que o compreende sob um *ethos* individualista que propõe a (re)inserção do indivíduo no Cosmos.

Falando em nome de uma espiritualidade abrangente, o teólogo Leonardo Boff⁶⁷ aproxima-se de uma visão ecológica bastante difundida pelo físico Fritjof Capra⁶⁸: a da teia da vida, da sustentabilidade sistêmica entre todos os seres. Capra sustenta a visão holística ao afirmar que, para compreendermos os problemas da época em que vivemos, torna-se necessário perceber que os mesmos estão interligados, são problemas sistêmicos. O biólogo José Lutzenberger já havia trazido a questão da sustentabilidade, ao afirmar que “[...] só uma visão sistêmica, unitária e sinfônica poderá nos aproximar de uma compreensão do que é o nosso maravilhoso planeta vivo”⁶⁹.

Boff fala sobre a “ecologia profunda” como um tipo de espiritualidade, em termos muito próximos aos difundidos pela *Nova Era* :

As coisas todas estão em nós como imagens, símbolos e valores. O sol, a água, o caminho, as plantas e os animais vivem em nós como figuras carregadas de emoção e como arquétipos⁷⁰.

Em *A voz do arco-íris* (2004), Boff parte dos princípios da Teologia da Libertação, afirmando que a pós-modernidade (não só religiosa, mas aquela que quer romper com um estado de consciência, principalmente social) se constitui de paradigmas emergentes, tais como a *re-ligação* (em termos espirituais), a inclusão e o holismo:

A pós-modernidade [...] reafirma a diferença, proclama o direito de existência do outro, insiste na superação de todo binarismo (bom e mau, preto e branco, civilizado e bárbaro, etc.). Agora tudo vale e tem direito. Acabaram-se o logocentrismo, o eurocentrismo, o antropocentrismo, o patriarcalismo. Tem vez a alteridade, a diferença, a singularidade, que não deverão ser mais reprimidas, mas favorecidas. Nenhum tipo de racionalidade deve pretender o monopólio da razão. Ao contrário, vários tipos de racionalidade se fazem valer, autônomos e irredutíveis.⁷¹

⁶⁷ BOFF, Leonardo. **Ética da vida**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

BOFF, Leonardo. **A voz do arco-íris**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

⁶⁸ CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**. Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

⁶⁹ LUTZENBERGER, JOSÉ. **Gaia, o planeta vivo**. Porto Alegre: L&PM, 1990.

⁷⁰ BOFF, 2005, p. 87.

⁷¹ BOFF, 2004, p. 12.

Retomando o aspecto *self* da Nova Era, remeto a duas hipóteses que embasam a pesquisa do sociólogo Anthony D’Andrea: a primeira afirma que o movimento Nova Era reflete e engendra uma cosmovisão em que personifica a racionalização do mundo, onde alguns fatores são determinantes, tais como o nível de escolarização de seus integrantes, *habitus* de classe e estilos de vida. A segunda hipótese aponta para a forte característica individualista presente nas religiosidades pós-tradicionais.

A valorização da autonomia e da liberdade do sujeito, como ideologia ocidental, traduz-se na *New Age* por meio de representações similares como ‘autoconhecimento’, ‘Deus interior’, ‘Eu superior’, ‘auto-aperfeiçoamento’, ‘crescimento harmônico interno’, etc. Com efeito, o misticismo *new age* valoriza as práticas em que se evidencia o cultivo da subjetividade e de ideal de um *self* perfeito (Eu perfeito)⁷².

D’Andrea aponta que o fenômeno da *psicologização* responde a este “culto do eu”, uma forma do sujeito se relacionar consigo mesmo. Conforme o autor, a psicologização - ou *projeto reflexivo do self* - é fruto direto da autonomia individual e da responsabilização impostas ao sujeito moderno. As raízes filosóficas para a reflexividade se encontram na passagem do século XIX para XX, onde o romantismo vai cedendo lugar para o relativismo espiritual e um profundo vazio existencial – um mundo que legaria filósofos tais como Friedrich Nietzsche, que proclamou a “morte de Deus”. O resultado desta afirmação se traduz em consequências que se estendem até os nossos dias, tais como ausência de referências concretas para o viver, declínio de valores éticos, desesperança espiritual.

O ‘desencantamento do mundo’⁷³ acompanha este processo, com o homem a vagar pela Terra desiludido – um mundo onde os avanços tecnológicos da Ciência não sanaram o imenso buraco espiritual que a modernidade impôs. O mundo, o cotidiano, as coisas em si vão, aos poucos, deixando de ser encantadas e sagradas, assumindo o lugar comum. Numa

⁷² D’ANDREA, 2000, p. 24-25.

⁷³ Num conceito originalmente formulado por Max Weber, todos os seres vivos, fenômenos naturais, o próprio mundo em si era tido como sagrado, intocável e encantado. Os contos ancestrais de diversas matrizes remontam à origem cosmogônica da Terra, fazendo referência aos seres e divindades que a criaram. A evolução científica, a explicação racional para os fenômenos acabaram por distanciar o homem deste mundo onde a natureza era sacralizada e encantada. In: PIERUCCI, Antonio Flávio. **O desencantamento do mundo**: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: Editora, 2005.

tentativa de ressacralizar o mundo, o sujeito acaba sacralizando sua individualidade, cultivando as diferentes dimensões do ser, transformando assim sua existência numa obra de arte. O indivíduo passa a ser um consumidor em potencial de ideias, práticas e experiências que possam favorecer sua (re)ligação com o Sagrado.

É nesse contexto que retomo a primeira hipótese de D'Andrea para explicar a cosmovisão racionalizadora e individualista que emerge com a Nova Era, onde é perceptível o movimento evidenciar-se como fenômeno das classes mais privilegiadas economicamente. Conforme aponta o autor, a posição do movimento Nova Era entre setores estratégicos da pirâmide social merece atenção, pois é composto por camadas médias, médias altas e elitizadas das sociedades ocidentais; artistas, escritores e outras profissões singulares, dinâmicas e ascensionais da estrutura ocupacional.

Como apontado por diversos analistas, são os setores que mais rápida e dinamicamente sofrem e absorvem o impacto da modernidade; de um lado, em função da já acentuada diluição de laços comunitários tradicionais, e, de outro, pela própria valorização do projeto cosmopolita modernista. Ao mesmo tempo, engendram experiências inovadoras e oxigenadoras no meio social, encontrando-se em sintonia com processos de psicologização, reflexividade e globalização⁷⁴.

As formas de religiosidade e espiritualidade inerentes à Nova Era perpassam um reencantamento do mundo e do próprio cotidiano, fornecendo um contraponto à secularização a partir do subjetivismo – *self* -, com todas as premissas que também incluem o consumismo, o hedonismo e o narcisismo. Este reencantamento do mundo se dá – e aqui remeto à tese sustentada por Leila Amaral⁷⁵ e também por Fabiano Fernandes Birchall⁷⁶ - através do consumo de bens simbólicos, quaisquer sejam os objetivos esperados, sejam eles materiais ou espirituais. Assim:

Os indivíduos, com suas convicções e crenças, recorrem a um mercado de bens simbólicos, os centros holísticos, para

⁷⁴ D'ANDREA, 2000, p. 57.

⁷⁵ AMARAL, Leila. **Carnaval da Alma**: comunidade, essência e sincretismo na Nova Era. Petrópolis: Vozes, 2000.

AMARAL, Leila. Os errantes da Nova Era e sua religiosidade caleidoscópica. In: **Cadernos de Ciências Sociais**. Belo Horizonte, v. 3, n. 4. p. 19 – 32, dezembro de 1993.

⁷⁶ BIRCHALL, Fabiano Fernandes Serrano. Nova Era: uma manifestação de fé da contemporaneidade. In: **Horizonte**. Belo Horizonte, v.5, n. 9, p. 97-105, dezembro de 2006.

satisfazer suas necessidades pessoais. Uma atitude pragmática de aproveitar o aproveitável para atingir fins particulares, sejam eles materiais – saúde, prosperidade – ou espirituais – de enriquecimento e fortalecimento interior, através da afirmação positiva do verdadeiro eu⁷⁷.

Considerando a Nova Era sob o aspecto do consumo, torna-se evidente a ausência de uma teologia mais elaborada em suas práticas, surgindo em seu lugar a ênfase no poder do pensamento e da palavra, na eficácia simbólica do ritual, na experiência do êxtase e – por fim, na libertação do indivíduo⁷⁸. Os *buscadores da Nova Era* – termo que emprego nesta tese para me referir aos consumidores deste mercado - geralmente situam-se entre as camadas com maior escolaridade e também com subsídios econômicos que lhes permitem acessar todo um “supermercado” de crenças, práticas, vivências e formas de expressão da espiritualidade. Sua porosidade religiosa é dinâmica e permite que toda uma pluralidade de experiências em diversas tradições se some em sua caminhada.

Para alimentar este ávido mercado de consumo, observamos em nosso cotidiano a proliferação de lojas esotéricas que vendem seus produtos em *shopping centers*, sítios e *spas* holísticos com terapias e cursos junto à natureza, *sites* e jornais voltados para o público consumidor, toda uma multiplicidade de terapias e terapeutas que conjugam práticas orientais milenares com técnicas ocidentais, tais como acupuntura, medicina *ayurvédica*, Iridologia, Psicoterapia com enfoque reencarnacionista, Psicologia Transpessoal, entre outros.

A emergência desta cultura terapêutica que mescla o espiritual de forma alternativa fez parte dos estudos de Sônia Maluf⁷⁹. Para esta autora, a Nova Era pertence a um campo alternativo que conjuga diferentes influências culturais que também se configuram enquanto escolhas políticas – tais como o ecologismo, o naturismo, o orientalismo, o sincretismo religioso brasileiro, as culturas psicanalíticas -, remetendo a setores da sociedade que compreendem e que têm poder aquisitivo para bancar estas escolhas.

⁷⁷ BIRCHAL, 2006, p. 99.

⁷⁸ VELHO, Otávio. Globalização: Antropologia e religião. In: ORO, Ari Pedro & STEIL, Carlos Alberto (orgs.). **Globalização e Religião**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 25-42.

⁷⁹ MALUF, Sônia. **Encontros noturnos: bruxas e bruxarias na lagoa da Conceição**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

Com relação aos modelos terapêuticos de cura, a Nova Era se situa num campo tenso entre religião e medicina, uma vez que lida com terapeutas não-médicos. Sob este aspecto, numa abordagem que enfocou a espiritualidade terapêutica alternativa no Rio de Janeiro, Fátima Tavares, citada por Beatriz Labate⁸⁰, observou que é possível perceber uma singular plasticidade do movimento, redefinindo categorias terapêuticas onde o termo “terapia” vem funcionando como um sufixo, indicativo de técnicas, posturas, práticas ou vivências das mais variadas, tais como: musicoterapia, argiloterapia, sucoterapia, urinoterapia, jejumterapia.

Todas estas influências e outras mais agregam uma diversidade cultural ao movimento Nova Era, que também responde por uma privatização do sagrado, ou seja, a tendência das pessoas configurarem em moldes particulares sua própria religião, respondendo também numa busca por autonomia do indivíduo em relação às instituições. Conseqüentemente, a privatização acarreta o consumo religioso, numa lógica de mercado. Em seu estudo sobre o circuito neo-esotérico da cidade de São Paulo, José Magnani observou diferenças no que concerne à busca espiritual:

Apesar de alguns templos religiosos integrarem o circuito neo-eso⁸¹, este não se realiza como religião; mais recorrente, entretanto, é a preocupação com a espiritualidade, na condição de experiência pessoal expressa em formas idiossincráticas individualizadas. Já a religiosidade, entendida como um estilo coletivo de expressar um sentimento religioso, aparece em algumas modalidades. Os arranjos concretos de sua manifestação podem variar, mas uma sensibilidade para com a dimensão do sagrado, antes vivido como experiência do que tomado na forma de um conjunto de verdades reveladas, está presente como mais um componente do estilo de vida neo-eso, e se expressa em gestos simples e cerimônias inventadas *ad hoc* para contemplar a lua cheia, celebrar o “fogo sagrado”, reverenciar a “Mãe Terra”, invocar o “animal de poder”⁸².

⁸⁰ LABATE, 2004. p. 322.

⁸¹ O prefixo *neo* é geralmente utilizado pelos pesquisadores no intuito de marcar diferenças, em relação a dois usos mais delimitados que o termo esotérico apresenta: o primeiro deles no campo dos estudos e das religiões e sistemas iniciáticos, onde se aplica àqueles ritos ou elementos doutrinários reservados a membros admitidos a um círculo mais restrito, opondo-se assim à *exotérico*, a parte pública do cerimonial, e o segundo (esotérico) no sentido de esoterismo histórico. In: ARAÚJO, 2007, p. 13.

⁸² MAGNANI, José Guilherme Cantor. O circuito neo-esotérico na cidade de São Paulo. In: CAROZZI, Maria J. (org.). **A Nova Era no Mercosul**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

As contribuições de Magnani vão ao encontro das reflexões de Ari Pedro Oro⁸³ acerca da relação entre religião e modernidade. Segundo Oro, a modernidade não necessariamente decretou o “desencantamento do mundo e o exorcismo dos deuses”, mas sim acarretou a ampliação e a diversificação do campo religioso – e aqui incluo o aspecto terapêutico da Nova Era – concedendo-lhe novos nomes, lugares, rótulos, locais e novas formas, com destaque para as religiões mágicas.

Mircea Eliade apresenta o sagrado e o profano como duas modalidades de ser no mundo. Estas duas modalidades são fundamentais para a compreensão da Nova Era - que, além de revestir muitas de suas práticas com o enfoque da magia - frequentemente absorve membros dissidentes ou desencantados de religiões tradicionais e pessoas “sem-religião”.

[...] o homem religioso assume um modo de existência específica no mundo. Seja qual for o contexto histórico em que se encontra, o *homo religious* crê sempre que existe uma realidade absoluta, o *sagrado*, que transcende este mundo mas que se manifesta neste mundo, e, por este fato, o santifica e o torna real⁸⁴.

Em contraponto ao *homo religious*, o homem “a-religioso”, ou sem-religião, recusa a transcendência. Na análise do autor, o mundo moderno convive com esta dualidade, uma vez que o homem a-religioso dessacralizou suas experiências e sua existência no mundo. Por outro lado, este homem a-religioso se vale de toda uma “mitologia camuflada e de numerosos ritualismos degradados”⁸⁵, presentes em festividades que envolvem alegrias e tristezas, tais como nascimentos e mortes.

A ressignificação dos atos mágicos é inserida com muita delicadeza em algumas práticas e vivências da Nova Era. Os encontros do Feminino Sagrado, por exemplo, geralmente remetem a esta aura mágica, da sacralização do momento: são ritos precisamente demarcados num calendário mágico - no caso, o primeiro dia da Lua Nova. Para ilustrar, relato neste ponto um trecho de

⁸³ ORO, Ari Pedro. Considerações sobre a modernidade religiosa. In: **Revista Sociedad y Religión**. Nº. 14/15, 1996, p. 61-70.

⁸⁴ ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. A essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 209.

⁸⁵ ELIADE, 1992, p. 211.

meu diário de campo pessoal, onde registro a observação participante realizada num encontro da Lua Nova do qual participei em março de 2010:

Éramos nove mulheres – número significativo na tradição esotérica – sentadas em círculo; no centro, sobre uma toalha vermelha – alusão ao sangue menstrual -, um caldeirão, incensos, velas e objetos pessoais das participantes. O ‘Círculo Sagrado de Visões Femininas’ teve início pontualmente às 20:00h do dia 15 de março de 2010, pois estava sendo realizado simultaneamente em diversas partes da América Latina. A guardiã – facilitadora do encontro -, uma jovem alta de longos cabelos negros, abriu os trabalhos falando sobre a importância do sangue menstrual e dos ciclos femininos; após, cada uma de nós falou um pouco de sua relação com o tema. Na semiobscuridade da sala, sem focalizar nitidamente rostos de mulheres que para mim permanecerão no anonimato, não foi difícil falar sobre o assunto⁸⁶.

Remeto neste ponto a algumas leituras de teor antropológico que ilustram a categoria do ato mágico. O primeiro autor que destaco é Marcel Mauss, para o qual:

O momento em que o rito se deve cumprir é cuidadosamente determinado. Certas cerimônias devem ser celebradas à noite, até mesmo em determinadas horas noturnas, como, por exemplo à meia-noite; outras, em certas horas do dia, ao por e ao nascer do sol; os dois crepúsculos são especialmente mágicos. Os dias da semana também não são indiferentes; a sexta-feira, sem exclusão dos outros dias, é o dia do sabá. Desde que houve semana, o rito foi fixado num dia determinado. Da mesma maneira, é o rito marcado no mês, mas, principalmente e até mesmo de preferência, essa marcação se faz nos crescentes ou nos minguantes da Lua. As datas lunares são geralmente as mais observadas [...] o curso dos astros, as conjunções e as oposições do sol, da lua e dos planetas são igualmente observadas. [...] Em geral, os dias de equinócio e solstício e, sobretudo as noites que os precedem, os dias intercalados, as grandes festas – entre nós as de certos santos e todas as épocas um tanto singularizadas, são consideradas excepcionalmente favoráveis⁸⁷.

Mary Douglas⁸⁸, outra autora de relevância para a Antropologia, falando sobre o *milagre* no ritual católico romano, afirma que o mesmo não dependia necessariamente do rito, podia irromper em qualquer lugar, a qualquer hora,

⁸⁶ Encontro realizado mensalmente no primeiro dia da Lua Nova, considerada a “lua dos mistérios”, a “lua da magia”; também era a lua onde as mulheres de diversas tradições antigas, estando com seus ciclos regulares, menstruavam. Neste período, todas as mulheres recolhiam-se na “tenda vermelha”, também chamada “tenda da lua” (nativos norte-americanos), para perpetuar tradições através da oralidade.

⁸⁷ MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EDUSP, volumes 1 e 2, 1974. p. 75-76.

⁸⁸ DOUGLAS, 1976.

em resposta a uma necessidade virtuosa ou às demandas da justiça. Acreditava-se que existia o poder da intervenção miraculosa.

No sentido do movimento Nova Era o capítulo de Douglas é esclarecedor, pois sugere que deveríamos reconhecer que a possibilidade de uma intervenção mágica está sempre presente na mente dos crentes, que é humano e natural esperar por benefícios materiais da representação de símbolos cósmicos. Adverte que é um erro supor que possa haver religião que seja completamente interior, sem regras, sem liturgia, sem sinais exteriores de estados internos. Como na sociedade, assim também na religião, a forma externa é a condição de sua existência. Se o ritual é suprimido de uma forma, ele aparece inesperadamente em outras, tão mais forte quanto mais intensa for a interseção social. É impossível ter relações sociais sem atos simbólicos. O ritual focaliza a atenção por enquadramento, ele anima a memória e liga o presente com o passado relevante. Em tudo isso muda a percepção porque mudam os princípios seletivos.

Por fim, Mircea Eliade⁸⁹ afirma como Douglas que, em matéria de religião, todo estado só se explica, ou não se explica, por uma evolução, a partir de um estado anterior, com ou sem intervenção de influências exteriores. O livro é importante para a compreensão do movimento Nova Era, pois trata da estrutura e do funcionamento do pensamento mítico, colocando como temas as águas, o céu, o sol, a fim de analisar a importância destas representações que são matérias-primas do pensamento mítico. Como também a aparência exterior de um discurso profundo, esta morfologia do sagrado traduz simbolicamente uma dialética do sagrado, de que a natureza é o suporte.

A hierofania (qualquer coisa que torna manifesto tudo quanto é sagrado) explica a dialética do sagrado e as estruturas segundo as quais o sagrado se constitui, ou seja, mostra o que nos revela o sagrado manifestado através do céu, das águas ou da vegetação.

⁸⁹ ELIADE, Mircea. **Tratado de história das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

1.2 - *Jornadeando* no percurso final desta caminhada inicial

Ao referenciar os autores que foram analisados no decorrer do capítulo, busquei conduzir a temática para que o universo etnográfico que será apresentado no capítulo dois não repercuta de forma dissonante, sem o devido cuidado teórico imprescindível a uma pesquisa acadêmica. Por outro lado, a tentativa de delimitar e apresentar autores de relevância para compreender o fenômeno Nova Era perpassou uma metodologia onde se entrecruzam afinidades teóricas construídas ao longo da minha jornada, não somente enquanto doutoranda em Teologia, mas também como pesquisadora das religiões afro-brasileiras e professora de História e Ensino Religioso.

Retomando e sintetizando alguns dos aspectos que abordei na apresentação do capítulo, cabem algumas críticas ao fenômeno Nova Era que foram se esmiuçando no decorrer da escrita. Em primeiro lugar, no que diz respeito às muitas práticas apropriadas pelo movimento, é possível perceber críticas articuladas de seus praticantes orgânicos - tal é o caso, por exemplo, da apropriação que fazem alguns terapeutas da Nova Era sobre o jogo de búzios, também chamado *ifá*, o oráculo africano⁹⁰.

Este aspecto, entre outros, responde por uma *domesticação*⁹¹ do sagrado, que o torna mais *palatável* especialmente para a classe média, principal público “buscador” da Nova Era.

Outra crítica remete à privatização da experiência religiosa, engendrando a tendência da pós-modernidade de focar uma subjetividade que se regula pelas tendências do mercado. Este aspecto evidencia-se principalmente ao analisarmos o rumo que toma o espiritismo na atualidade, capitaneado pelos romances mediúnicos numa era pós Chico Xavier, mesclando-se geralmente com teorias psicologizantes.

Estas duas críticas podem ser traduzidas pelo advento do individualismo moderno, fruto de um processo histórico que, entre outros fatores, passou a regular o mundo pela ótica do mercado consumidor. Bauman⁹² argumenta que

⁹⁰ Sem necessariamente passar pelas muitas obrigações e iniciações correspondentes a este grau de aprendizado.

⁹¹ BASTIDE, 1971.

⁹² BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

a pós-modernidade religiosa desligou as pretensões salvacionistas da religião, enquanto intensificou a busca de “experiências máximas”, motivadoras de sentido num mundo paradoxalmente sem sentido.

Segundo Bauman, a experiência da Revelação, do êxtase, da Transcendência – antes relegadas à vida dos monges e dos ascetas – passou ao ordinário, ao lugar comum. Sob este aspecto perpassa a busca incessante pela construção da estética do *Self*, que vem engendrando um profundo narcisismo e um hedonismo na sociedade contemporânea.

A ampla gama de escolhas (em todos os aspectos) presente na sociedade atual e a autonomia do sujeito consumidor neste “supermercado de crenças” também fazem vir à tona, num outro extremo, os fundamentalismos religiosos, que respondem justamente pela *não-escolha*, pelo *não-arbítrio*.

2 - A Nova Era em alguns de seus eixos temáticos: considerações etnográficas

Este capítulo parte essencialmente da minha pesquisa etnográfica, realizada ao longo dos quatro anos de duração do doutorado e que se configurou, para mim, como um dos elementos mais motivadores nesta jornada acadêmica. Alguns percalços, no entanto, acabaram reconfigurando o desenho inicial que se daria, primordialmente, em um único espaço, um centro neo-ayahuasqueiro situado em Viamão/RS. Porém, devido a alguns desacertos durante a pesquisa, concluí que o mais interessante seria interagir com mais de um grupo buscador da Nova Era, além de eu mesma submeter-me à observação participante de rituais. Dessa forma, além dos apontamentos realizados a partir da etnografia inicial, o capítulo constitui um apanhado de momentos nos quais estive profundamente envolvida com alguns dos eixos temáticos da Nova Era: o Sagrado Feminino, a ayahuasca e cursos e terapias diversas.

Ao longo do capítulo, busco interagir fundamentalmente com autores que se são tidos como referenciais acadêmicos para a Nova Era, tais como Leila Amaral e Anthony D'Andrea, já citados no capítulo inicial desta tese, além de outros autores prospectados durante a etnografia. Utilizo também referenciais da própria Teologia para analisar alguns dos conteúdos abordados sobre a Nova Era. Paralelamente, entrecruzo trechos do meu diário de campo, sem, no entanto, perder a objetividade necessária ao olhar acadêmico.

O primeiro item fundamenta essencialmente o conceito de *buscadores da Nova Era*. Este termo, emprestado de Leila Amaral⁹³, sugere em si a mobilidade de seus praticantes, inseridos num contexto de modernidade tardia ou pós-modernidade. O segundo item interage com o Sagrado Feminino, conceito amplo, abrangente e recorrente nas práticas da Nova Era, especialmente nas terapêuticas de cura.

⁹³ AMARAL, 2005.

O terceiro item aborda a ayahuasca⁹⁴, bebida sacramental ameríndia utilizada em rituais de cura e expansão de consciência, hoje caracterizada em franco processo de “nova-erização”, ao exemplo de antigas tradições – tais como o cristianismo, o budismo, o hinduísmo, entre outras. Tal processo se refere à forma individualista e *self* de relacionar-se com estas práticas, ressignificando reflexivamente aspectos práticos e simbólicos das mesmas.

Consagrei a ayahuasca pela primeira vez em outubro de 2005, em um centro neo-ayahuasqueiro⁹⁵ em Porto Alegre. A experiência extática para mim foi profundamente subjetiva e plena de significados. Envolvi-me profundamente com a ayahuasca e com o grupo facilitador da experiência, e nos três anos seguintes atuei como membro (fardada) daquela fraternidade. Em 2009, já afastada do grupo, consagrei a ayahuasca em um centro espiritualista em Canoas/RS. Sem estar hoje ligada a algum ponto de Daime⁹⁶ ou centro ayahuasqueiro, remeto este item do capítulo ao diário de campo que mantive durante o período em que semanalmente consagrei o chá, desdobrando teologicamente o tema e buscando compreender a música – veículo facilitador, no Daime, para a catarse e o êxtase – como símbolo de revelação do Incondicional⁹⁷.

2.1 - Buscadores da Nova Era

Abro este primeiro item utilizando um termo que não é novo: *buscadores da Nova Era*. Leila Amaral, em seus trabalhos acadêmicos, foi quem cunhou a expressão. Trata-se do público consumidor das práticas da Nova Era, que soma 0,04% do percentual de declaração de crença dos dados do censo 2000⁹⁸. O termo, conforme Amaral, remete à compreensão de que os buscadores em questão podem ser pessoas que, no entanto, muitas vezes nem contam com expressões específicas para definir sua prática religiosa ou espiritual, constituindo uma espiritualidade contemporânea e também uma

⁹⁴ Para fins de compreensão, utilizo dois termos – Ayahuasca (“vinho das almas”, em quíchua, língua andina) e Daime - para designar o chá.

⁹⁵ Termo utilizado por Beatriz Labate para designar novas modalidades urbanas de consumo da ayahuasca. In: LABATE, 2004.

⁹⁶ Denomina-se “ponto de Daime” o local que ainda não faz trabalhos de hinário.

⁹⁷ Este capítulo foi construído tendo por subsídio a monografia apresentada para a disciplina de Hermenêutica (2007/01).

⁹⁸ AMARAL, 2005, p. 67.

“cultura religiosa errante”, presente no interior ou não de qualquer denominação religiosa substantiva:

Ela constitui-se por meio de uma lógica que aponta para o deslocamento de diferenças híbridas – princípio que permite aos teóricos e seus intérpretes reconhecer uma prática religiosa ou espiritual pelo adjetivo Nova Era ou neo-esotérica, mas que os impede de reconhecer nestas práticas um padrão universalizante ou claramente reconhecível por seus agentes [...] Isso porque esta lógica religiosa não é substantiva e perpassa vários campos da cultura, produzindo uma gama diversificada de sentidos e de relações, em diferentes domínios da ação e da criatividade religiosa e não-religiosa, atualizando-se em várias direções e movimentos diferentes, para fora e até mesmo para dentro de instituições religiosas com territórios bem demarcados.⁹⁹

Os traços constitutivos essenciais destes buscadores remetem a uma nova forma de lidar com a religiosidade, no aspecto plural que ela encerra; como características, é possível citar a emergência de uma nova consciência religiosa, imbuída de um maior engajamento social e um misticismo ecológico, no sentido de uma compreensão holística de que tudo está integrado. Para Luiz Eduardo Soares, a nova consciência religiosa é uma forma de metaconsciência da experiência mística e do compromisso religioso, derivada da preeminência da cosmologia alternativa.¹⁰⁰ Nesse sentido, o buscador da Nova Era é, antes de mais nada, alguém que já transitou por outros caminhos da espiritualidade, muitas vezes advindo de um cenário de ideologias ou confessionalidades religiosas bastante tradicionais.

É notável também a predominância de setores da classe média como protagonistas desta busca, sendo que seus peregrinos frequentemente interagem com leituras, práticas, grupos de convivência, entre outros, que têm como embasamento, além do misticismo ecológico, a prática de terapêuticas de cura e expansão da consciência. Fenômeno característico das grandes cidades brasileiras, o “alternativo” é compreendido como uma nova forma de ver, sentir, refletir e estar no mundo¹⁰¹:

⁹⁹ AMARAL, 2005, p. 68.

¹⁰⁰ SOARES, Luiz Eduardo. O Santo Daime no contexto da nova consciência religiosa. In: **O rigor da indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 210.

¹⁰¹ O deputado federal eleito Giovanni Cherini (PDT/RS) é autor da lei do dia do terapeuta holístico e organizador do Encontro Anual Holístico. Entre seus projetos está a defesa da

Dentro da cosmologia alternativa, ou misticismo ecológico, o religioso alternativo brasileiro é, também, um andarilho. Faz parte de sua agenda um deslocamento permanente entre formas de trabalhar a espiritualidade, em nome de uma busca sempre renovada de experiências místicas.¹⁰²

Sob este aspecto, o buscador da Nova Era é essencialmente um migrante, um peregrino, um caminhante de muitas jornadas ou alternativas presentes no universo de religiões e religiosidades do cenário atual. É um andarilho que constroi sua trajetória¹⁰³ pessoal e religiosa, vivenciando momentos de conversão e abandono desta ou daquela religião, mas também podendo retornar aos antigos padrões para compor sua identidade.

Anthony D'Andrea, escrevendo sobre população *new ager*, fala que muitos grupos rejeitam o termo, mesmo que claramente expressem características e ideais da Nova Era. Tal é o caso da projeciologia¹⁰⁴, capitaneada pelo dissidente espírita Waldo Vieira, que, no final dos anos de 1950, escreveu diversos livros¹⁰⁵ ao lado do médium Chico Xavier.

A solução metodológica para esta questão encontra-se em tentar adequar satisfatoriamente a autodefinição *nativa* com a categoria classificatória do analista, cuidadosamente construída. Se for adotado o critério de que só é *new ager* quem assim se designa, então o fenômeno será certamente subdimensionado. Mas se o critério for o de que *new ager* é aquele que, em parte, expressa uma religiosidade do *self* e, em parte, se envolve de forma regular com práticas e representações *new age* ecléticas, alternativas, pós-modernas

regulamentação dos terapeutas e das terapias alternativas. Seu *slogan* de campanha era “Vote violeta – a cor da mudança”, numa alusão à cromoterapia, sendo o violeta uma das cores tidas como propiciadoras do contato com planos elevados da espiritualidade. <<http://www.giovanicherini.com>> acesso em 30 de setembro de 2010.

¹⁰² GREGANICH, Jéssica. “**Entre a Rosa e o Beija-flor**”: um estudo antropológico de trajetórias na União do Vegetal (UDV) e no Santo Daime. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Antropologia Social. p. 16.

¹⁰³ Trajetória é aqui compreendida sob o que diz Pierre Bourdieu, ou seja, como “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações”, passando por uma compreensão de acontecimentos biográficos da vida do sujeito, sendo “colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos de estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado”. BOURDIEU, 2006, p. 186 apud GREGANICH, 2010, p. 20.

¹⁰⁴ A projeciologia, ramo de estudo da Conscienciologia, tem como principal fenômeno de pesquisa a projeção consciente, concebida como “experiência extracorpórea da consciência intrafísica”. BRUM, Luciana. O Instituto Internacional de Projeciologia e Conscienciologia e a Saúde: relações e conflitos na construção de um discurso científico. In: MARIANO, Ricardo et al. **Anais das XIII Jornadas sobre Alternativas Religiosas na América Latina**. Porto Alegre: PUCRS, setembro de 2005.

¹⁰⁵ Tais como, por exemplo, *Evolução em dois mundos* (1958) e *Mecanismos da Mediunidade* (1960), todos editados pela FEB.

e reflexivistas, então se estará provavelmente mais próximo de uma delimitação mais pertinente. Mesmo que se exijam precisão e sensibilidade nesta classificação, o fenômeno é tanto cultural quanto religiosamente de dimensões expressivas, mesmo que não aparentes.¹⁰⁶

Assim, muitas pessoas são praticantes da Nova Era sem, no entanto, se identificarem como tal. O aspecto relacional tende a ser disperso, fluido e plural, caracterizando-se por um intenso trânsito religioso e pelo consumo de diversas práticas e terapias, constituindo uma “autonomia de atores”.¹⁰⁷ Sob este aspecto, o próprio conceito de “membro” de um grupo precisa ser relativizado, uma vez que geralmente se trata de uma adesão, não significando, com isso, que ele se tornará um membro efetivo¹⁰⁸.

Prosseguindo em sua análise, D’Andrea identifica alguns padrões de trajetória pessoal típica destes buscadores, organizando em três etapas (com um desdobramento para uma quarta etapa) sua individuação.

A primeira fase é a de contato inicial com o movimento, que se faz pela imersão num grupo singular (esotérico, espiritualista, paracientífico). Algum tempo depois, há o rompimento com o grupo/sistema, pois o *new ager* passa a se interessar por diversos outros sistemas, de forma menos compromissada institucionalmente. A terceira fase compreende a participação, mais distanciada, em cursos e *workshops*, de modo autodidata e na forma de bricolagem, situação que tende a induzir uma auto-imersão mística [...] que pode perdurar por anos. O retorno da auto-imersão com frequência se faz por uma ‘nova chamada’, que leva a um novo engajamento com outro sistema grupal de crenças e não raro com o mesmo grupo em que teve início a jornada *new age*, mas agora em outros termos, ou seja, nos de um misticismo transubstanciado e reflexivo, de uma adesão cética e performática.¹⁰⁹

Seguindo o esquema de D’Andrea, a inserção do buscador se dá a partir de um grupo assumidamente Nova Era. Este pode ser das mais variadas matizes, inserido no vasto universo de práticas que constituem o movimento. Em minha trajetória pessoal, vivenciei a primeira etapa sugerida por D’Andrea, ao aproximar-me de um grupo ayahuasqueiro que tinha sua sede em Porto

¹⁰⁶ D’ANDREA, 1996, p. 81.

¹⁰⁷ SIQUEIRA, Deis. **As novas religiosidades no Ocidente**: Brasília, cidade mística. Brasília: Editora da UnB, 2003.

¹⁰⁸ ARAÚJO, Odair José Torres de. O sagrado e a religião no mundo contemporâneo. In: MARIANO, Ricardo et al. **Anais das XIII Jornadas sobre Alternativas Religiosas na América Latina**. Porto Alegre: PUCRS, setembro de 2005.

¹⁰⁹ D’ANDREA, 1996, p. 111.

Alegre/RS. Como hábito herdado da formação antropológica, registrei em um diário de campo pessoal minhas experiências com o chá, que relato aqui a fim de ilustrar empiricamente o que vivenciei em minha primeira aproximação com a Nova Era.

1ª sessão (08/10/05): Aproximadamente 14h quando cheguei em frente à casa alugada na Vila Jardim, sendo recebida amistosamente pelos facilitadores do I.C.T.. Fui conduzida a uma área pintada de amarelo claro, onde, em uma mesa em formato de estrela de cinco pontas, uma cruz de Caravaca se sobressaía. Esculturas dos orixás Oxalá e Iemanjá, símbolos budistas, hinduístas e cristãos também compunham o ambiente. Enquanto esperava os demais componentes do grupo, fui conversando e conhecendo melhor C., o líder (padrinho) do Instituto. Eu já conhecia sua esposa J. da Unisinos, o que facilitou minha inserção. Fui sendo colocada a par das atividades do grupo, da busca e promoção de uma cultura de paz através da consagração da Ayahuasca ou Daime, e também do que vem a ser o chá, como é feito, um pouco da história do fundador da doutrina do Santo Daime (Mestre Irineu). Todas as minhas perguntas foram sendo esclarecidas com muita paciência. Aos poucos, foram chegando os demais participantes (fardados) do grupo, ao todo três homens e duas mulheres, além de mais dois homens que não eram fardados, mas que estavam (como eu ali) dispostos a experimentar o chá e vivenciar aquela que seria uma experiência única. Eu estava bastante apreensiva antes de consagrar o chá, pois não sabia o que realmente poderia acontecer em termos de efeitos físicos. Em torno das 16h foi aberta a roda terapêutica de cura, com cada um se apresentando e falando um pouco sobre si. Às 17h foi servido um lanche, composto por alimentos integrais e vegetarianos. Enfim, às 18h (mais ou menos), com todos acomodados - homens de um lado, mulheres de outro, e ao redor da mesa o casal de facilitadores e mais três fardados - a sessão foi formalmente iniciada, com orações muito bonitas e a ingestão do chá, em torno de 150ml. O gosto acre, terroso e denso do chá me causou arrepios, mas fui até o fim. Aos poucos, num tempo que não sei ao certo precisar - talvez quinze a trinta minutos - comecei a ter a sensação de estar me “dissolvendo”; suar excessivamente, respiração descompassada. Em determinado momento, comecei a me sentir nauseada e tive de sair para efetuar uma “limpeza” (vomitar); os efeitos ruins logo passaram e pude me entregar para a *força* do Daime. Ao violão, o líder C. cantava belas canções (hinos); naquele momento, estas músicas eram como esteios onde eu poderia me ancorar para manter a firmeza. A voz de J. era cristalina, os sons mais lindos que eu jamais ouvira. Num dado momento, C. deixou de cantar e, utilizando um aparelho de som, passou ao repertório de músicas da MPB. Duas destas músicas, do cantor paraibano Zé Ramalho¹¹⁰, me levaram particularmente a um profundo estado de êxtase espiritual: senti que a essência do meu ser era levada para uma floresta; “eu” era a “floresta”; me senti parte do sentido cósmico das coisas; me senti a essência

¹¹⁰ Tais músicas foram *Planeta Água*, de autoria de Guilherme Arantes, e *Mote das Amplidões*, de Zé Ramalho. A versão de Zé Ramalho para ambas as músicas, executadas naquela sessão, consta no cd duplo *Estação Brasil*, de 2003.

de todas as coisas. Chorei muito. Senti a música com meus ouvidos espirituais, senti um imenso amor por todas as pessoas. A sessão prosseguiu por horas, muitas horas para mim, mas na verdade foram apenas 4 horas. Ao final da sessão, abracei as pessoas sentindo um amor imensurável pelos seres humanos.

A abertura para o extraordinário, para aquilo que foge do cotidiano, é umas das características mais procuradas pelos buscadores da Nova Era. Todos querem conectar-se com seu *self* mediados por uma experiência mística, extraordinária, fora do comum.

Mudança de consciência: experiência mística de sintonia e totalização ao cosmos, pré-condição para a evolução plena, que leva ao despertar da sabedoria, do estado de consciência e amor plenos. Para que o indivíduo possa se sintonizar à essência cósmica e a seu *self* divino, e assim evoluir, é preciso que desenvolva uma experiência mística sobrenatural (não-ordinária). Os estados alterados de consciência, induzidos pela meditação, pela contemplação estética (da natureza, por exemplo), ou pela atividade artística, pela devoção extática, podem permitir o acesso a essa “ordem superior”. Da mesma forma, uma percepção alterada da realidade pode ser a chave para a compreensão das lições arquetípicas da vida e, conseqüentemente, da sabedoria, do amor e da plenitude.¹¹¹

Assim, marcante no caminho dos buscadores da Nova Era são as iniciações e a participação em rituais diversos, a grande maioria deles realizados em sítios e locais próximos à natureza, fugindo do aspecto opressor da cidade - que traz em si a lembrança da poluição, da violência, da desarmonia.

O dia amanheceu com uma cara de inverno, frio, mas com um sol acalentador. Como combinado, eu e minha amiga L. nos encontramos em seu apartamento no centro de Canoas e depois nos dirigimos para o Capão do Corvo, o maior parque da cidade. Lá escolhemos um lugar ermo, numa clareira em meio à mata. Um tronco de árvore caída fazia às vezes de banco; L. posicionou-se às minhas costas e, com as mãos sobre a minha cabeça, iniciou-me no Reiki II. Em seguida, recebi os símbolos correspondentes a este grau de iniciação.¹¹²

Uma rápida pesquisa na internet com algumas palavras-chave (xamanismo, animal de poder, Caminho Vermelho¹¹³, ayahuasca, Feminino

¹¹¹ D'ANDREA, 1996, p. 79.

¹¹² Diário de campo, 11 de junho de 2009.

¹¹³ Segundo o *site* Terra Mística, o Caminho Vermelho relaciona-se aos nativos norte-americanos e significa fazer parte de um mesmo Círculo Sagrado, uma Grande Teia, onde

Sagrado) abre inúmeras possibilidades de *sites* com conteúdo referente a esta ou aquela prática. Muitos destes *sites* são bem organizados - e, se associarmos a sigla do Rio Grande do Sul às palavras-chave, encontraremos mais de uma centena de lugares, sítios, *spas*, cursos, terapeutas e práticas ritualísticas relacionadas à Nova Era.¹¹⁴ Muitos aliam as práticas da Nova Era (danças circulares, aplicação de reiki, consagração da ayahuasca, tenda do suor, confecção de filtro dos sonhos, vivências diversas) com consumo saudável de alimentos, geralmente da culinária vegetariana, associando também a prática de atividades em meio à natureza: *trekking*, caminhadas no meio da mata, banhos de cachoeira, trilhas ecológicas, meditação.

Alguns dos elementos das práticas da Nova Era muitas vezes remetem a aspectos mágicos, tais como a formação do círculo, a consagração de amuletos ou talismãs, a invocação de palavras, a utilização de símbolos diversos ou de músicas selecionadas. Não raro utilizam-se incensos e defumadores nos ambientes internos e externos. A realização de um ritual mágico compreende a noção de força espiritual, ou de potencialidade mágica, bem como a ideia de um ambiente mágico. Os rituais servem para quebrar a racionalidade e fazer ingressar no plano do imaginário.¹¹⁵

O facilitador evocava a figura do xamã para, no seu dizer, sermos trabalhados naquele caminho. Todos em círculo, olhos cerrados; os sons da chuva que caía lá fora misturavam-se aos ruídos de tambor e sons de chocalho, enquanto confeccionávamos nossos filtros do sonho, tecendo nos círculos de cipós entrelaçados um fio que nos fazia pensar sobre nossa presença ali.¹¹⁶

O ritual mágico, os atos da magia e a própria figura do mago¹¹⁷ foram amplamente caracterizados por Marcel Mauss, que propôs uma divisão classificatória dos ritos mágicos entre ritos manuais e ritos orais (encantamentos). Todo gesto ritual geralmente comporta uma frase, pois há sempre um mínimo de representação em que a natureza e a finalidade do rito

somos todos chamados a honrar e curar a nossa Mãe Terra e todas as nossas relações. In: <<http://www.terramistica.com.br/index.php?add=Artigos&file=article&sid=453>> acesso em 19 de novembro de 2010.

¹¹⁴ Alguns exemplos podem ser acessados em <<http://www.terraemagia.com.br>>; <<http://www.centroidhera.com.br>> e <<http://www.terramistica.com.br>>.

¹¹⁵ ARAÚJO, 2007, p. 213.

¹¹⁶ Diário de campo, 11 de setembro de 2010. Oficina de Filtro dos Sonhos em Canoas/RS.

¹¹⁷ Que pode ser compreendido como xamã, feiticeiro, médium, pai-de-santo, bruxo ou bruxa, curandeiro, e até mesmo, em alguns casos, o facilitador ou terapeuta.

se exprimem, pelo menos numa linguagem interior.¹¹⁸ O rito manual é acompanhado por recitações e encantamentos, com fim de magia simpática (favorável) ou simbólica. Algumas das práticas da Nova Era, especialmente a Wicca e o Xamanismo, podem ser classificadas como ritos manuais.

O altar do mágico é o seu caldeirão mágico. A magia é uma arte de combinar, de preparar misturas, fermentações e iguarias. Seus produtos são triturados, moídos, amassados, diluídos, transformados em perfumes, em bebidas, em infusões, em pastas, em doces de formas especiais, em imagens, para serem defumados, bebidos, comidos ou conservados como amuletos. Essa cozinha, química ou farmácia, não tem por objetivo somente tornar utilizáveis as coisas mágicas, como dar-lhes forma ritual, o que constitui uma parte – e não a menor – de sua eficácia.¹¹⁹

Imprescindível no entendimento dos rituais inerentes à Nova Era está a compreensão sobre o *mana*, a força espiritual que está presente em tudo, considerada o fundamento lógico, racional e simbólico da magia. “Ter mana”, “dar mana”: é uma ação, qualidade, emoção que precisa ser *sentida*, *experenciada* para ser plenamente compreendida.¹²⁰ Numa tradução aproximada, seria o conceito popular de *energia*, *axé*, *luz*. Está na mesma ordem que a noção de sagrado, é compartilhada conscientemente, através de crenças e representações, mas está na base do inconsciente. O *mana* é o que integra tudo; é a própria essência holística.

Esta noção dá perfeitamente conta do que se passa na magia. Fundamenta a ideia necessária de uma esfera superposta à realidade, onde têm lugar os ritos, nos quais penetra o mágico, que animam os espíritos, que sulcam os eflúvios mágicos. De outro lado, ela legitima o poder do mágico, justifica a necessidade dos atos formais, a virtude criadora das palavras, as conexões simpáticas, as transferências de qualidade e de influências. Explica a presença dos espíritos e sua intervenção, pois faz conceber toda força mágica como espiritual. Motiva, finalmente, a crença geral que se liga à magia, pois a magia reduz-se a ela quando é despojada de suas coberturas, e alimenta essa mesma crença, pois é ela que anima todas as de que a magia se reveste.¹²¹

Nos rituais, a figura do líder é fundamental na condução da prática. Personagem dotado de qualidades físicas, adquiridas, concedidas ou a ele

¹¹⁸ MAUSS, 1974, p. 86.

¹¹⁹ MAUSS, 1974, p. 83.

¹²⁰ MAUSS, 1974, p. 138.

¹²¹ MAUSS, 1974, p. 147.

atribuídas, o líder é essencialmente portador de dons ou qualidades projetadas sobre si. Conforme Mauss, os magos (e demais intermediários místicos) são personagens que estão na fronteira entre o aceito e o não aceito; entre o individual e o coletivo, muitas vezes convivendo numa linha tênue entre o louco e o santo. O mago é o intermediário entre o sagrado e o profano, habilitado, legitimado e socialmente reconhecido para conectar as forças sobrenaturais.

O mágico é um homem que, por dom, por experiências ou por revelação, conhece a natureza e as naturezas; sua prática determina-se por seus conhecimentos. É nesse ponto que a magia mais aproxima-se da ciência, sendo mesmo, algumas vezes, muito sábia, senão verdadeiramente científica. Uma boa parcela dos conhecimentos de que aqui falamos adquire-se e verifica-se experimentalmente. Os feiticeiros foram os primeiros envenenadores, os primeiros cirurgiões e sabe-se que a cirurgia dos povos primitivos é muito desenvolvida. Sabe-se também que, em metalurgia, os mágicos fizeram verdadeiras descobertas. Ao inverso dos teóricos que comparam a magia à ciência, em razão da representação abstrata da simpatia, que nestas é algumas vezes encontrada, é em razão das especulações e das observações da magia a respeito das propriedades concretas das coisas que lhe concedemos de boa vontade um caráter científico.¹²²

O mago geralmente detém marcas de singularidade em seu próprio corpo. Estas marcas podem ser físicas - tais como sinais de nascença, cicatrizes, escarificações rituais, tatuagens – ou simbólicas (um parto difícil, doenças na infância, profecias antes do seu nascimento, entre outras). Ele se auto-define e é definido pelo outro; ou seja, precisa ser reconhecido como tal. Os caminhos para o mago ser reconhecido passam pela tradição (clã/linhagem/totem), pela revelação (sinais exteriores) ou pela consagração (estudos).

Dadas as inúmeras possibilidades de aprendizado hoje, os buscadores da Nova Era não raro se tornam eles mesmos terapeutas; perpassa aí o aprendizado e o sentir-se pronto para assumir-se como tal¹²³. Alguns sistemas de cura, tais como o reiki, usualmente estão divididos em três a quatro níveis de aprendizagem; os diversos sistemas florais (Saint Germain, Bach, Minas, Joel Aleixo, Alquímicos, entre outros) podem ser aprendidos em cursos

¹²² MAUSS, 1974, p.105-106.

¹²³ A Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAN), com sede em Porto Alegre, emite registro de especialização em terapias diversas.

variados; Feng Shui¹²⁴, Astrologia, Numerologia, Tarô e Yoga possuem as mais diversas escolas e direcionamentos e finalidades. O custo de tais iniciações e aprendizados é variável, geralmente de acordo com o mestre, professor ou terapeuta que irá transmitir o ensinamento¹²⁵.

Muitos destes cursos, terapeutas, *workshops*, espaços e *sites* são veiculados no *jornal Bem-Estar*¹²⁶. Gratuito e de periodicidade mensal, o jornal é herdeiro direto do extinto *Aquarius*, que circulava em Porto Alegre na década de 1990. Nas páginas coloridas e bem diagramadas do Bem-Estar é possível encontrar toda sorte de terapias, terapeutas, lojas esotéricas, cursos e vivências, além de matérias ligadas essencialmente à qualidade de vida. Por ser gratuito, sobrevive graças aos seus anunciantes, sendo distribuído mensalmente em “mais de 500 locais de qualidade”¹²⁷ – onde, espera-se, circule o público diferenciado e buscador das práticas da Nova Era.

2.2 - A redescoberta do Feminino Sagrado

“Feminino essencial”, “Grande Mãe”, “Deusa interior” são alguns dos termos frequentemente utilizados pelas correntes que se inserem no movimento Nova Era e que vem abordando a redescoberta do gênero feminino na construção do *self* presente na individualidade humana. Atualmente são inúmeros estes movimentos, capitaneados por um processo de reempoderamento do feminino¹²⁸. Historicamente, é possível situar a origem deste processo no final da Idade Média e no início da Renascença, mas seu diferencial se concentra no século XIX, quando a Revolução Industrial praticamente torna equivalente a força de trabalho de homens e mulheres. O século XX demarca mudanças profundas para as mulheres, que vão desde o

¹²⁴ Arte chinesa de harmonização de ambientes, com várias escolas (Bússola, Chapéu Negro, Escola da Forma) de influência no Ocidente.

¹²⁵ O custo de uma iniciação no Reiki sai em torno de R\$ 100,00 a R\$ 200,00. As iniciações seguintes (Reiki II e III, podendo desdobrar-se no mestrado) custam em média R\$ 250,00 a R\$ 300,00, de acordo com o terapeuta. O mestrado pode custar mais de R\$ 500,00.

¹²⁶ <<http://www.jornalbemestar.com.br>> Acesso em 05 de novembro de 2010. O jornal hoje circula também no Vale dos Sinos; eu particularmente já apanhei um exemplar na própria EST.

¹²⁷ Cinemas, farmácias de manipulação, teatros, academias, lojas esotéricas, livrarias, aeroporto, Shoppings, universidades, Assembleia Legislativa, Casa de Cultura Mário Quintana, Restaurantes, entre outros.

¹²⁸ Circula hoje nos meios da Nova Era também o conceito de “Masculino Sagrado”. In: <<http://clafilhasdalua.blogspot.com/2009/07/para-os-homens-na-busca-do-sagrado.html>> acesso em 22 de novembro de 2010.

comportamento até os padrões de vestuário, passando, obviamente, pela sexualidade. Conforme Eisler:

Durante a segunda metade do século XX, as pessoas começaram a falar de uma revolução da consciência: de mudanças radicais na maneira de ver o mundo. [...] O mesmo período testemunhou mudanças importantes nas atitudes e comportamentos sexuais [...] também ocorreram mudanças fundamentais na estrutura da família. E houve um ressurgimento do feminismo, com mulheres do mundo inteiro contestando as relações e os papéis estereotipados dos sexos e, conseqüentemente, os cinco mil anos de dominação masculina.¹²⁹

Os “cinco mil anos de dominação masculina” citados pela autora traduzem, na história da humanidade, a condição de objeto de posse das mulheres pelos homens, tanto no Ocidente, quanto no Oriente. No que diz respeito à sexualidade, as mulheres sofreram diversos tipos de dominação que repercutem ainda hoje, tais como determinados tipos de comportamento usualmente “esperados” pela sociedade e pelo parceiro. Em diversas culturas os ciclos naturais femininos também sofreram interdições, por representarem estágios liminares - em que a vida e a morte se fundem – e por frequentemente estarem revestidos de um entorno mágico, invariavelmente ligados à menstruação, gravidez e parto. Sobre estes estágios liminares retomo aqui como referência as classificações sugeridas por Van Gennep, já relacionadas no capítulo 1 desta tese: ritos preliminares, de separação do mundo anterior; ritos liminares, executados durante o estado de margem e ritos pós-liminares, de agregação ao novo mundo¹³⁰. Essas classificações podem ser facilmente verificadas nos sistemas culturais que fazem uso de ritos de passagem da infância para a idade adulta, principalmente envolvendo a menarca.

A tradição judaico-cristã, através do sistema patriarcal, contribuiu significativamente para engendrar a dominação do gênero masculino sobre o feminino, a qual hoje ainda herdamos. Esta dominação pode ser atestada nas narrativas bíblicas, analisadas com muita precisão por Carol Meyers.¹³¹

¹²⁹ EISLER, Riane. **O cálice e a espada**. Nossa história, nosso futuro. Rio de Janeiro: Imago, 1989. p. 231.

¹³⁰ VAN GENNEP, 1978, p. 37.

¹³¹ MEYERS, Carol. Papéis de gênero e Gênesis 3, 16 revisitado. In: BRENNER, Athalya. **Gênesis – a partir de uma leitura de gênero**. São Paulo: Paulinas, 2000.

Especialmente no que diz respeito à menstruação, são notórias as interdições que podem ser lidas em Levítico 15:19-32.¹³²

Em seu artigo *A sexualidade na divindade – reflexões acerca da imagem de Deus*, J. Severino Croatto formula ao longo do texto as seguintes questões: “Deus” sempre teve uma configuração masculina? É possível transcender a sexualidade de Deus? O que condicionou a perda do feminino na divindade? Javé foi sempre um ser solitário? Como podemos expressar o feminino divino? As respostas a que o autor chega apontam para a configuração de que a imagem de Javé foi construída de forma a masculinizar-se no imaginário judaico-cristão. Apesar disso, o autor aposta na transcendência dos gêneros para uma nova abordagem da divindade.¹³³

Mary Douglas, em sua obra *Pureza e perigo*¹³⁴, faz uma análise antropológica das religiões primitivas a partir da higiene, do ponto de vista da sujeira como representação da desordem, como ofensa à ordem. Mostra que rituais de pureza e impureza criam unidade na experiência, e através deles os padrões simbólicos são executados e publicamente manifestos, sendo que elementos díspares assumem significado. Analisa as pretensões do poder político apoiadas em crenças e poderes extraordinários que emanam de suas pessoas, das insígnias de seus cargos ou de palavras que eles podem proferir, sendo a ordem ideal da sociedade guardada por perigos que ameaçam os transgressores. As crenças-perigo são tanto ameaças que um homem utiliza para coagir um outro como são perigos que ele próprio teme incorrer por falta de retidão. Sugere que para comparar religiões primitivas é necessário conhecer a gama de poderes e perigos que elas reconhecem, pois não se sabe quão velhas são as ideias de limpeza e sujeira em qualquer cultura ágrafa.

Se partirmos do ponto de vista de Douglas, as mulheres, na tradição judaico-cristã, são representantes de um perigo simbólico, deflagrado pelos seus ciclos naturais – uma vez que produzem fluidos corpóreos (sangram todo mês e não morrem) e vivenciam situações-limite delimitadas pela gravidez, parto e o posterior resguardo.

¹³² **A Bíblia Sagrada – Antigo e Novo Testamento.** Traduzida por João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1975.

¹³³ CROATTO, J. Severino. *A sexualidade da divindade. Reflexões sobre a linguagem acerca de Deus.* In: **Ribla**, nº 38, p. 16-31. Petrópolis: Vozes, 2001.

¹³⁴ DOUGLAS, 1976.

Porém, a história nem sempre foi assim. Riane Eisler aborda, em *O Cálice e a Espada*, como as descobertas arqueológicas vêm apontando para um passado no qual a mulher era reconhecida como fonte de onde se origina a vida humana, na qual é também a fonte de toda vida vegetal e animal – a Grande Deusa Mãe ou Provedora. Nesse sentido, os seres humanos e o ambiente natural estão profundamente interligados, uma vez que fomos todos gestados no útero da Grande Mãe, a Terra. Com o advento do pensamento cartesiano – que detém uma visão utilitarista e funcional sobre a natureza e os processos naturais -, grande parte desta sabedoria foi perdida, resultando num desequilíbrio crescente entre o progresso tecnicista e o conhecimento subjetivo.

Inserido nesta ordem, o movimento que impulsiona a (re)descoberta do Feminino através das correntes da Nova Era propõe um discurso que vai ao encontro de diversos temas recorrentes na atualidade, muitas vezes extrapolando a própria Nova Era e abarcando o holismo ecológico, visando uma ecologia integral do ser humano que contemple a expressão da convivência ética e globalizadora em todos os seus aspectos.

A pós-modernidade, ou modernidade tardia, também parece demarcar o fim do *androcentrismo* – a visão centrada nos aspectos masculinos -, pois é notório observar que no *ethos*¹³⁵ da Nova Era predomine a afirmação do feminino, e que o homem adepto da Nova Era apresente em si traços convencionalmente associados ao feminino: cuidado com a aparência, cabelos longos, intuição, sensibilidade, atividades ligadas às áreas da expressão e psicoterapias. No entanto, grande parte do público frequentador das atividades ligadas à Nova Era é composto por mulheres, e mesmo a popularização do termo *New Age* é creditada a uma mulher - Alice Bailey, inglesa residente na Nova York dos anos de 1920, seguidora da Teosofia. No que diz respeito a gênero:

Quanto à questão de gênero, pode-se afirmar que no discurso e no *ethos new age* predominam elementos de acento 'feminino', com ênfase na 'docilidade amorosa e compreensiva', a 'harmonia', a 'síntese', a 'contemplação' e o 'envolvimento', que prevalecem e contrastam com elementos de gênero 'masculino' como 'domínio', a 'análise', a 'ação', o 'confronto' [...] essas proporções variam sensivelmente conforme o sistema ou a prática específica a que esteja se

¹³⁵ GEERTZ, 1978.

referindo. Por exemplo, enquanto na parapsicologia e nas paraciências correlatas (projeziologia) há predomínio de pessoas do sexo masculino (já que afinal representam as vozes da 'razão' e da 'ciência', masculina, para dentro do movimento), em artes divinatórias, como o I-Ching e o Tarô, predominam largamente as mulheres, podendo chegar a 100% quando o tema é anjos [...].¹³⁶

De um modo geral, as práticas da Nova Era relacionadas ao Feminino partem de uma sensibilização das mulheres a partir de diversos temas: menstruação, gravidez, parto, corporeidade, sexualidade, intuição, padrões de comportamento, entre outros. O tema *menstruação* é particularmente observado por algumas práticas e terapias, resgatando e ressignificando o sangue menstrual.

Observando os ciclos de nosso corpo, entramos em sintonia com o corpo maior e organismo vivo e pulsante que é a Mãe Terra. Nós, mulheres, carregamos em nosso corpo todas as Luas, todos os ciclos, o poder do renascimento e da morte. Aprendemos com nossas ancestrais que temos nosso tempo de contemplação interior quando, como a Lua Nova, nos recolhemos em busca de nossos sonhos e sentimentos mais profundos. As emoções, o corpo, a natureza são alterados conforme a Lua.

Nas tradições antigas, o Tempo da Lua era o momento em que a mulher não estava apta a conceber, era um período de descanso, onde se recolhiam de seus afazeres cotidianos para poderem se renovar. "É o tempo sagrado da mulher", o período menstrual, [...] durante o qual ela é honrada como sendo a Mãe da Energia Criativa. O ciclo feminino é como a teia da vida e seu sangue está para seu corpo assim como a água está para a Terra. A mulher, através dos tempos, é o símbolo da abundância, fertilidade e nutrição. Ela é a tecelã, é a sonhadora.

Nas tradições nativas norte-americanas há as "Tendas Negras", ou "Tendas da Lua", momento em que as mulheres da tribo recolhem-se em seu período menstrual. É o momento do recolhimento sagrado de contemplação onde honram os dons recebidos, compartilham visões, sonhos, sentimentos, conectam-se com suas ancestrais e sábias da tribo. São elas que sonham por toda a tribo, devido ao poder visionário despertado nesse período. O negro é a cor relacionada à mulher na Roda da Cura. Também são recebidas nas tendas as meninas em seu primeiro ciclo menstrual para que conheçam o significado de ser mulher. Esse recolhimento não é observado somente entre as nativas norte-americanas, mas também entre várias outras culturas.

Nossos corpos mudam nesse período, fluem nossas emoções e estamos mais abertas a compartilhar com outras mulheres, como uma conexão fraternal. Ao observarmos nossos ciclos em relação à Lua, veremos que a maioria das mulheres que não adotam métodos artificiais de contracepção e que fluem integradas ao ciclo lunar, têm seu Tempo de Lua durante a Lua Nova. É importante observarmos como fluímos com a energia

¹³⁶ D'Andrea, 1996, p. 84-85.

da Lua e seus ciclos, e em que período do ciclo lunar menstruamos. A menstruação é um chamado do nosso corpo ao recolhimento, assim como a Lua Nova é um período de introspecção, propício ao retiro e à reflexão. A Lua Cheia proporciona expansão e, se nossos corpos estão em sintonia com as energias naturais, é o período em que estaremos férteis.

Quantas mulheres atualmente deixaram de observar os ciclos do próprio corpo? Quantas deixaram de conectar-se com as forças da natureza, deixaram de lado a riqueza desse período de introspecção, recolhimento e contemplação de si mesmas? No nosso Tempo de Lua sonhamos mais, estamos mais abertas à sabedoria que carregamos de nossas ancestrais. Aproveite esse período para conhecer e explorar seu interior, agradecendo os dons e habilidades que possui. Compartilhe com outras mulheres esses momentos sagrados de respeito e fraternidade. Ouse sonhar e exercer seu lado visionária. [...] As mulheres honram o seu Caminho Sagrado quando se dão conta do conhecimento intuitivo inerente a sua natureza receptiva. Ao confiar nos ciclos dos seus corpos e permitir que as sensações venham à tona dentro deles, as mulheres vêm sendo videntes e oráculos de suas tribos há séculos. As mulheres precisam aprender a amar, compreender, e, desta forma, curar umas às outras. Cada uma delas pode penetrar no silêncio do próprio coração para que lhe seja revelada a beleza do recolhimento e da receptividade.¹³⁷

A afirmação de que a mulher torna-se especialmente poderosa e perigosa em seu período menstrual vai ao encontro do pensamento de Qualls-Corbett, que compreende o aumento da capacidade criativa e intuitiva relacionada aos ciclos femininos – especialmente associada às fases da lua.

Há períodos em que ela se reconhece reluzente, luminosa, que são períodos que abrigam um novo crescimento. Na fase sombria, ela reconhece seu lado obscuro e agourento, seu lado de bruxa, e é capaz de descarregar essa poderosa energia de maneiras não destrutivas. Ela compreende sua necessidade de períodos de extroversão e abertura, bem como de períodos de reclusão e introspecção. Ambas são posições confortáveis quando ela está em harmonia com seus ritmos próprios e singulares.¹³⁸

Num amplo panorama, a Nova Era oferece, por exemplo, terapias holísticas associadas ao resgate do Ser Feminino, através de encontros, workshops, práticas vivenciais, psicoterapia. Dentre estas terapias holísticas, é possível observar os mais diversos tipos de práticas: yoga, dança étnica (dança do ventre, dança tribal, dança flamenca, dança indiana, dança havaiana),

¹³⁷ In: <<http://www.terramistica.com.br>> acesso em 12 de novembro de 2010.

¹³⁸ QUALLS-CORBETT, Nancy. **A prostituta sagrada: a face eterna do feminino**. São Paulo: Paulus, 1990. p. 81.

ayahuasca, biodanza, tear, xamanismo... A maioria dos profissionais envolvidos apresentam-se como terapeutas holísticos, mas também há massoterapeutas, psicólogos e médicos. O público que busca estas terapias, como é característico da Nova Era, é composto por mulheres de classe média.

Muitas dessas práticas são veiculadas no *Jornal Absoluta*, periódico gratuito de ampla circulação em Porto Alegre e voltado para as temáticas recorrentes da Nova Era e o público feminino. O periódico – que também possui site na internet e uma *comunidade virtual* no orkut, rede de relacionamentos muito popular no Brasil – traz em suas páginas matérias que envolvem o reempoderamento do feminino, através de temas que vão desde o diferencial dos partos humanizados, até processos emocionais e sensoriais da menstruação, gestação, entre outros aspectos.¹³⁹

A redescoberta do feminino pela Nova Era perpassa, também, a inserção de práticas da *Wicca*, tradição mística que congrega elementos do paganismo celta. Incorporando elementos tradicionais da bruxaria - feitiços, caldeirão, associação com a natureza e também com outras crenças da Nova Era, tais como duendes e gnomos -, a *Wicca* (ou neopaganismo) apresenta uma face bastante comercial, e é preciso fazer uma distinção entre as tradições açorianas de bruxaria, bastante presentes nas ilhas de Porto Alegre¹⁴⁰ e em Florianópolis/SC. Talvez por seu apelo comercial, a *Wicca* exerça uma atração especial sobre as adolescentes (as chamadas “bruxinhas de shopping”), sendo

¹³⁹ Extraído das páginas do *Absoluta Online*, alguns trechos da entrevista com a psicóloga e terapeuta Monika Von Koss, que publicou vários livros sobre o Feminino Essencial:

Absoluta: Qual é a importância dos clãs modernos? Mulheres de cidade grande em comunhão pelo simples prazer de estarem juntas... Como você vê a retomada da ritualização dos ciclos, da natureza “circular”, da sintonia com a lua, etc.?

Monika: Por que as mulheres não deveriam se reunir pelo simples prazer de estarem juntas? Aliás, acho que este é o motivo mais genuíno para que mulheres e homens, separados ou misturados, estejam juntos. Acho de fundamental importância as mulheres se reunirem, porque a organização familiar nuclear isolou as mulheres, cada qual em sua casa com sua cria, isolando-a do contato humano adulto tão necessário à qualquer pessoa. Quando as mulheres se reúnem, elas ficam mais à vontade para ser quem são. Assim que um homem se faz presente, há uma mudança de atitude, em virtude da contaminação pela perspectiva masculina dominante, também na mente das mulheres. Assim, para que as mulheres aprendam a sustentar seu próprio jeito de ser no mundo, é importante experienciar este mundo feminino em um ambiente apropriado, como sempre fizeram as mulheres tribais, quando se retiravam para a tenda da lua, para viverem sua menstruação, ou se retiravam para a floresta para parir seus filhos. Quando nos conectamos com os ciclos da natureza, estamos nos conectando com nossa natureza interna. Quando ritualizamos estes momentos, criamos novas impressões e hábitos, que vão nos possibilitar sustentar nosso jeito de ser em todos os momentos da vida. In: http://www.absoluta-online.com.br/conteudo_gente_entrevistas_monika.html. Acesso em 10 de novembro de 2010.

¹⁴⁰ ARAUJO, 2007.

que há um desenho animado e uma linha de material escolar chamado *Witch*, que narra as aventuras de quatro jovens bruxas.

Dentre os aspectos do Feminino revalorizados pela Nova Era está, sem dúvida, a figura da “Grande Mãe”, ou da “Deusa”. Sobrevivendo há pelo menos quatro mil anos de monoteísmo, representado pelas tradições judaica e cristã, a Deusa ou Grande Mãe apresentou diferentes faces ao longo do tempo: Ísis, Nuit, Maat (Egito); Ishtar, Astarte e Lilith (Crescente Fértil); Hera (Grécia); Ceres e Cibele (Roma); Shekhina (Cabala hebraica), Nanã e Iemanjá (África) e a Virgem Maria católica.¹⁴¹ As muitas “Nossas Senhoras” são sobrevivências do Feminino Sagrado e representam um elo de ligação entre a natureza, a fertilidade e os ciclos reprodutivos. Através delas, a Grande Deusa vive no Cristianismo.¹⁴²

Entretanto, há outras correlações entre Maria e as antigas deusas, as quais, embora não se trate de fato comumente conhecido, tem papel atuante na consciência coletiva. Num pequeno número de catedrais espalhadas pela Europa, tanto em lugares populares, quanto em locais isolados, uma Nossa Senhora Negra é venerada. Não se trata da Nossa Senhora Angélica, mais familiar em seu manto azul, mas de uma Nossa Senhora tão negra quanto a própria terra. Ela pertence ao mundo de baixo, não ao domínio celeste.¹⁴³

Partindo de arquétipos universais sobre a mulher e suas qualidades – inspiradora, provedora, professora, maternidade, criatividade, acalanto, sensualidade, entre outros -, bem como da associação do útero materno com o Planeta Terra (Gaia), o culto ou a redescoberta da Deusa vem se intensificando. Impulsionados por livros, facilitadores de terapias, oráculos, entre outros, o estudo destes arquétipos vem fascinando muitas pessoas – não só mulheres, mas homens também.

Para analisar a importância dos arquétipos me valho de Gilbert Durand, que analisa a estrutura da mente em forma espiral, não dialética, remetendo à estrutura do imaginário, da ordem da subjetividade. Para esse autor, eliminar a subjetividade é mutilar o ser humano. O imaginário, ou seja, o conjunto de imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do ser humano, aparece como grande denominador fundamental onde se vão encontrar todas

¹⁴¹ EISLER, 1989, p. 33.

¹⁴² ARAÚJO, 2007, p. 218.

¹⁴³ QUALLS-CORBETT, 1990, p. 202.

as criações do pensamento humano. O imaginário é esta encruzilhada antropológica que permite esclarecer um aspecto de uma determinada ciência humana por um outro aspecto de uma outra, mostrando que os símbolos são desenvolvidos de um mesmo arquetipal, porque são variações sobre um arquétipo.¹⁴⁴

Durand escolhe metodologicamente um sentido progressivo da descrição da pesquisa antropológica, a partir do ponto de vista psicologista, ou seja, parte do psíquico para chegar ao cultural, simplesmente porque lhe parece mais fácil ir do sujeito, mesmo que seja pensante, para os complementos diretos e indiretos. Assim, afirma que:

[...] é no domínio psicológico que será necessário descobrir os grandes eixos de uma classificação satisfatória, capaz de integrar todas as considerações que encontramos pelo caminho.¹⁴⁵

Durand parte da análise de três dominantes reflexas: de posição (verticalidade e horizontalidade), de nutrição (manifesta nos recém nascidos por reflexo de sucção labial e orientação correspondente da cabeça) e da natural, manifesta por uma concentração de excitações no esforço do complexo braquial, como matizes sensório-motoras, nas quais as representações vão naturalmente se integrar. É neste nível que os grandes símbolos vão se formar por uma dupla motivação que lhes vai dar esse aspecto imperativo de sobredeterminação tão característico, pois o ambiente humano é o primeiro condicionamento das dominantes sensório-motoras. Cita Lévi-Strauss para dizer aquilo que:

É da ordem da natureza e tem por critério a universalidade e a espontaneidade, está separado do que pertence a cultura, domínio da particularidade, da relatividade e do constrangimento, não deixa por isso de ser necessário que um acordo se realize entre a natureza e a cultura, sob pena de ver o conteúdo cultural nunca ser vivido.¹⁴⁶

Para a análise da estrutura da sociedade, o autor parte dos grandes gestos reflexológicos para entender as projeções e fixações sobre os objetos que constituem o ambiente perceptivo. Afirma que a dupla função de objetos

¹⁴⁴ DURAND, 1997. p. 18.

¹⁴⁵ DURAND, 1997, p. 46.

¹⁴⁶ DURAND, 1997, p. 52.

concretos proporciona uma enorme liberdade de interpenetração tecnológica dos utensílios.

Esse caráter de polivalência de interpretação se acentuará nas transposições imaginárias. Para este autor os objetos simbólicos, mais que os utensílios, não são nunca puros, mas constituem tecidos onde vários dominantes podem imbricar-se. A árvore, por exemplo, pode ser ao mesmo tempo símbolo do ciclo sazonal e da ascensão vertical; o ouro é ao mesmo tempo cor celeste e solar e quintessência oculta, tesouro da intimidade.

Esta análise do simbólico está fundamentada sobre a bipartição entre dois regimes do simbólico, um diurno e outro noturno, e sobre a tripartição reflexológica.

O *Regime Diurno* tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano, mago e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação. O *Regime Noturno* subdivide-se nas dominantes digestivas e cíclicas, a primeira subsumindo as técnicas do continente e do habitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora; a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos.

O autor ainda tenta compreender filosoficamente a motivação geral do simbolismo, afastando qualquer pressuposição ontológica, tanto do psicologismo como do culturalismo, partindo da concepção simbólica do imaginário, ou seja, que postula o semantismo das imagens, o fato de elas não serem signos, mas conterem materialmente seu sentido.

Durand adota o termo genérico “esquema”, que é uma generalização dinâmica e afetiva da imagem, constitui fato e não substancialidade geral do imaginário. O esquema faz junção entre os gestos inconscientes da sensório-motricidade, entre as dominantes reflexas e as representações. As diferenças entre os “gestos reflexiológicos” e os “esquemas” é que estes últimos já não são apenas eneagramas teóricos, mas trajetos encarnados em representações concretas precisas.¹⁴⁷

¹⁴⁷ DURAND, 1997, p. 60.

Nos arquétipos está o estágio preliminar, a zona matriarcal da ideia, que seria tão-somente o comprometimento pragmático do arquétipo imaginário num contexto histórico e epistemologicamente dado. A ideia, por causa da sua natureza racional, está muito mais sujeita a modificações da elaboração racional que o tempo e as circunstâncias influenciam fortemente.

É isso que explica igualmente que os racionalistas e os esforços pragmáticos das ciências nunca se libertem completamente do imaginário, e que todo o racionalismo, todo o sistema de razões traga nele os seus fantasmas próprios.

A importância dos arquétipos é que eles são os pontos de junção entre o imaginário e os processos racionais. Assim, aos esquemas de ascensão correspondem os arquétipos do cume, do chefe, da luminária, enquanto os esquemas diiréticos se substantificam em constantes arquétipos, tais como o gládio, o ritual batismal, o esquema da descida dará o arquétipo do oco, da noite, e o esquema do acoramento provocará todos os arquétipos do colo e da intimidade. A roda, por exemplo, é o grande arquétipo do esquema cíclico, porque não se percebe que outra significação imaginária poderia ter, enquanto a serpente é apenas símbolo do ciclo, símbolo muito polivalente. Porém, os arquétipos ligam-se a imagens muito diferenciadas pelas culturas e nas quais vários esquemas se vêm imbricar.¹⁴⁸

No que diz respeito à Nova Era, os arquétipos da Grande Mãe centralizam-se fundamentalmente em seu papel criador e nutridor, independente de imagens gestadas através do tempo e das culturas.

Concluindo este item, é possível perceber na Nova Era uma vasta área de abordagem sobre o “Feminino” – sem remeter academicamente a estudos de gênero -, em consoante com o que se chama, emicamente, de “uma nova forma de pensar”. Essa “nova forma de pensar” se reflete, principalmente, num repensar do papel da mulher, do corpo feminino e de sua transcendência enquanto ser divino.

¹⁴⁸ DURAND, 1997, p. 62.

2.3 – A ayahuasca como chave interpretativa para o Self

A ayahuasca é uma bebida composta pelo cipó *Banisteriopsis caapi* e pela folha *Psychotria viridis*. É considerada uma bebida sagrada, de uso ancestral pelos ameríndios da região amazônica, sendo também conhecida como Daime, hoasca, vegetal ou yagé. A utilização da bebida ayahuasca remete aos povos andinos e indígenas brasileiros, sendo consagrada por 72 tribos da região amazônica. Sua inserção como elemento de religião se deu entre as décadas de 1920 e 1930, através de Raimundo Irineu Serra, que ficou conhecido como *Mestre Irineu*.¹⁴⁹

No início do século XX, o maranhense Raimundo Irineu Serra - negro descendente de escravos - trabalhou na região amazônica como demarcador de fronteiras entre o Brasil e a Bolívia. Tomando contato com a ayahuasca através de xamãs indígenas, Irineu viveu uma experiência hierofânica: conta-se que, numa noite, após ingerir o chá, Irineu observava a lua cheia quando teve uma *miração* (visão). Nesta miração ele vê a lua se aproximar, e dentro da lua ele vê uma mulher muito bela sentada em um trono, com uma águia em ponto de voo na sua cabeça. Muito impressionado, Irineu designa esta deidade como *Clara, a Rainha da Floresta* – a quem reconhece, mais tarde, como a Virgem da Conceição. A entidade lhe destina a missão de estruturar um sistema religioso que integrasse a utilização da ayahuasca¹⁵⁰. A partir dessa visão, Irineu aprende a reconhecer na mata a folha *Rainha* e o cipó *Jagube*, utilizados no preparo do chá - que passa a se chamar *Santo Daime*, como um rogativo que os fiéis usam ao ingeri-lo: *Dai-me força, dai-me luz, dai-me amor*.¹⁵¹

Além do Santo Daime, a *União do Vegetal* (UDV)¹⁵² é bastante representativa no que tange à utilização da ayahuasca, assim como a *Barquinha*, que reúne transe mediúnico e ingestão do chá. Ambas são religiões

¹⁴⁹ BOLSANELLO, Débora Pereira. **A Busca do Graal brasileiro**. A doutrina do Santo Daime. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

¹⁵⁰ Mestre Irineu funda a Igreja Matriz do Alto Santo – Centro de Iluminação Cristã Luz Universal (CICLU), dirigida atualmente por sua viúva, a Madrinha Peregrina Gomes Serra. O Alto Santo se reconhece e é reconhecido simbolicamente como única e legítima expressão do Santo Daime. In: LABATE, 2004.

¹⁵¹ LABATE, 2004.

¹⁵² José Gabriel da Costa - o Mestre Gabriel – teve contato com a ayahuasca nos seringais entre o Acre e a Bolívia durante a década de 1950. Em 1961 funda a União do Vegetal, com uma sistemática ritual e doutrinária diferente do Santo Daime. In: GREGANICH, 2010.

ayahuasqueiras, porém não serão abordadas neste item. Na região amazônica, o chá também é empregado para situações diversas (gravidez e parto, malária, febre amarela...). É comprovadamente inofensivo à saúde.

Na década de 1960, um dos seguidores de Mestre Irineu, Sebastião de Mota Melo – mais tarde conhecido como *Padrinho Sebastião* - congregou ao Santo Daime elementos das tradições indígenas, afro-brasileiras e do universo católico, fundando o CEFLURIS¹⁵³ e disseminando e tornando conhecido o Daime para o restante do Brasil. No Rio Grande do Sul, o Daime aportou em finais da década de 1980.¹⁵⁴

[...] compreende-se o movimento religioso do Santo Daime como a fundição e reelaboração de matrizes religiosas das mais diversas, como o cristianismo, o xamanismo amazônico, correntes esotéricas, o espiritismo kardecista e as religiões afro-brasileiras [...] Boa parte dos trabalhos acadêmicos interpreta o Santo Daime como um movimento xamânico, levando em conta as experiências extáticas dos participantes dos rituais daimistas, as lideranças comparadas aos xamãs e os processos de cura com a bebida sagrada. Entretanto [...] considerando o conjunto doutrinário e de símbolos daimistas, existe um eixo central cristão que norteia todo o processo de reelaboração simbólica na constituição do Santo Daime. Portanto, mais do que um movimento xamânico, o Santo Daime é um movimento cristão, estabelecendo uma forma muito peculiar de seguir os princípios do cristianismo.¹⁵⁵

A ayahuasca e as demais *plantas de poder* - também conhecidas como *plantas do saber* ou *plantas professoras* – são substâncias enteógenas¹⁵⁶ – que predispõem o contato com o transcendente através da expansão da consciência. Além da ayahuasca, o cactus San Pedro, o peyote (mescalito), a datura (erva do Diabo)¹⁵⁷, alguns cogumelos, a bebida Jurema, entre outros,

¹⁵³ Sigla para Centro Eclético da Fluente Luz Universal Raimundo Irineu Serra, fundado em 1974 e com sede na Vila Céu do Mapiá, no Acre.

¹⁵⁴ No Rio Grande do Sul são várias as Igrejas de matriz CEFLURIS, tais como a Igreja Céu do Cruzeiro do Sul, situada na Estrada do Cantagalo, em Viamão, e fundada no início dos anos 1990; o C.H.A.V.E. de São Pedro (Centro de Harmonia, Amor e Verdade Espirituais), situada na zona sul de Porto Alegre; o Céu de São Miguel, com sede em Sapiranga e fundada em 1995, entre outras. Na década de 1990, trabalhos com ayahuasca eram realizados pelo psicólogo Roberto Contino, congregando diversas pessoas. In: GREGANICH, 2010.

¹⁵⁵ GREGANICH, 2010, p. 115.

¹⁵⁶ Labate afirma que *enteógeno* foi um termo proposto em fins dos anos de 1960 para afastar as plantas de poder do rótulo de alucinógenos. O termo deriva do grego e significa “Deus dentro”. Por analogia, enteógeno seria “levar Deus para dentro de si”. In: LABATE, 2004, p. 33.

¹⁵⁷ A partir dos anos de 1960, o estudante de antropologia Carlos Castañeda tornou-se um escritor *cult* notabilizando-se em trazer ao grande público suas experiências visionárias com a utilização das plantas de poder, conduzidas pelo mítico xamã *Dom Juan*. In: CASTANEDA, Carlos. **A erva do diabo**. As experiências indígenas com plantas alucinógenas reveladas por Dom Juan. Rio de Janeiro: Record, 1989.

são substâncias que possuem em sua composição alcalóides. No caso da ayahuasca, o agente psicoativo responsável seria o DMT (Dimetiltriptamina), contido na folha *Rainha* (também conhecida como *chacrona*).

No entanto, classificar como alucinógenas as experiências individuais de expansão da consciência proporcionadas pela ayahuasca significa reduzi-las à dimensão psiquiátrica e interditar os sistemas culturais que fizeram uso das plantas de poder no passado ou no presente. Após estudos científicos realizados a partir da década de 1970, a ayahuasca foi liberada pelo CONAD (Conselho Nacional Anti-Drogas) para consumo estritamente religioso no ano de 2004.

O Santo Daime torna-se uma doutrina musical quando Mestre Irineu passa a *receber* hinos. Este fenômeno - semelhante à psicografia kardecista¹⁵⁸ - demarca profundamente a religião: ao longo do tempo, os seguidores do Mestre Irineu também tornam-se canais receptores de hinos, *recebendo* mediunicamente a letra e a melodia das canções. Quase todos os trabalhos daimistas são pontuados por hinos, com ou sem acompanhamento de instrumentos. Ao utilizar a ayahuasca como sacramento, os participantes dos rituais comungam de uma profunda experiência de introspecção e de reflexão, propiciada especialmente pela música.

A música, ouvida sob o estado alterado de consciência proporcionado pelo Daime, leva o indivíduo às catarses pessoais. De estrutura simples e fácil assimilação, o hino é o elemento evocador da liturgia Daimista, orientando, sustentando e direcionando o transe e as mirações (visões).

Nas igrejas tradicionais do Daime, os hinos são entoados com o corpo de fieis executando um *bailado* – ou seja, uma dança simples, de dois passos para cada lado. Empunhando seus hinários e sob efeito do Daime, os participantes do ritual chegam a bailar por até 12 horas. Instrumentos de percussão, maracás, violões, teclados e até violinos dão o ritmo.

Uma década antes, o escritor Aldous Huxley já havia se submetido a experiências com alcalóides, resultando daí seu livro *As Portas da Percepção* (1954). . In: HUXLEY, Aldous. **As Portas da Percepção**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

¹⁵⁸ O fenômeno da psicografia (a escrita sob inspiração espiritual) tornou conhecido o célebre médium mineiro Chico Xavier. In: LEWGOY, 2004.

Débora Bolsanello¹⁵⁹ classifica 11 temáticas referentes aos hinos do Daime, ainda muito evocadas por padrinhos – e também terapeutas ou facilitadores - que utilizam o chá em seus rituais:

1) evocação/pedido: são hinos que sincretizam o misticismo indígena, a mitologia afro e o panteão católico da doutrina do Santo Daime, evocando ainda o sol, a lua, as estrelas e os elementos da natureza. Esses hinos citam as entidades da floresta, do candomblé, da umbanda e santos católicos, todos interagindo com os participantes no desenvolvimento do culto, atendendo seus pedidos de força, coragem e determinação.

2) concentração: são hinos que tem a função de exaltar ou acalmar a corrente quando necessário, forçando a métrica das rimas.

3) revelação: são hinos que buscam explicar os mistérios do Daime ou mesmo verdades espirituais. Aqui faço uma diferenciação entre os hinos tradicionais do daimismo:

4) memoração: São hinos que zelam pela manutenção dos preceitos da doutrina daimista.

5) dor: Convocam forças para a compreensão e expurgação das dores humanas.

6) advertência: previne os membros da falta de disciplina ou do não-cumprimento da doutrina.

7) punição/perdão: exorcizam culpas e pedem perdão por seus erros.

8) coragem/guerra: conclama os participantes a terem coragem de “olhar para dentro de si mesmos”, bem como a “enfrentar o desconhecido” ao penetrar nos mistérios do Daime.

9) cura: hinos que evocam o poder de cura da bebida sagrada e as potencialidades de autocura dos participantes do ritual, incluindo cura mental, espiritual e corporal.

10) prazer/merecimento: remetem às belezas dos planos espirituais e ressaltam a importância do merecimento para o indivíduo entrar nesses planos.

11) louvor/agradecimento: são hinos que agradecem e louvam as graças recebidas durante as sessões.¹⁶⁰

¹⁵⁹ BOLSANELLO, 1995.

A música é o veículo condutor e principal elemento das terapêuticas relacionadas ao consumo da ayahuasca, seja ela ligada a uma Igreja formal do Santo Daime ou não. Desde tempos imemoriais a música faz parte do cotidiano do homem - seja por meio de sons orgânicos, seja através de melodias elaboradas. A percepção musical do ouvido humano é complexa, sendo que os sons atuam comprovadamente a nível fisiológico, psicológico e cultural sobre os indivíduos.

A relação entre música e religião sempre foi estreita, constando de diversas culturas a evocação do sagrado através dos sons. Nas religiões de matriz africanista, tais como o Batuque e o Candomblé, o transe possessivo é demarcado pelas percussões rítmicas dos tambores; nas tradições xamânicas, o chocalhar dos maracás representam sons de poder; em suas ladainhas, os romeiros cantam suas dores e alegrias, ao mesmo tempo em que a música *gospel* é um fenômeno de audiência.

Nas práticas Nova Era de cura, de transformação da consciência e de enlevamento espiritual, a música tem se apresentado como recurso ritual privilegiado. As programações dos centros holísticos podem incluir experiências menos dramáticas de vivenciar o sagrado, incluindo apresentações, concertos, meditação com recitação de mantras, cantos de músicas devocionais e *workshops* explorando os efeitos físico, emocional e mental da música instrumental e dos sons vocais. Incluem-se também, nesse conjunto de opções, as danças devocionais, a biodança e as danças sagradas.¹⁶¹

A hermenêutica teológica permite efetuar, metodologicamente, uma análise religioso-cultural sobre um elemento particular da cultura, tendo como enfoque a qualidade religiosa de seus conteúdos e procurando perceber a 'teologia subjacente a todas as expressões culturais'¹⁶². As representações do sagrado, sob os efeitos da ayahuasca, promovem um reencantamento do mundo, no qual a experiência hierofânica é o cerne. Nesse sentido, a *música* – aqui, sob o olhar da teologia da cultura - tem o caráter de revelação do

¹⁶⁰ Além destas temáticas recorrentes, pontos de umbanda também são ouvidos em determinados momentos do ritual daimista. As incorporações são frequentes, constituindo até uma modalidade à parte, chamada emicamente de *umbandaimé*.

¹⁶¹ AMARAL, 2000, p.97.

¹⁶² SANTOS, Joe Marçal Gonçalves dos. A Teologia da Cultura. In: MUELLER, Enio. **Fronteiras e interfaces, o pensamento de Paul Tillich em perspectiva interdisciplinar**. São Leopoldo: Sinodal, 2005. p. 139.

Incondicional, atuando como símbolo que expressa uma realidade misteriosa e oculta no cotidiano.

Paul Tillich expressa o entendimento sobre a presença divina que impulsiona e exige sentido em toda a ação criativa do ser humano utilizando o conceito de *teonomia*. Embora fale do ponto de vista da revelação em Cristo, é possível relacionar os conteúdos de sua análise aos mistérios revelados pelo Daime, uma vez que a condição existencial humana pressupõe a busca pelo sentido último da existência: a liberdade de espírito. A auto-transcendência representaria a conclusão de Tillich sobre as questões existenciais humanas:

Transcender a vida permanecendo nela, encontrando nela mesma, em sua profundidade e em suas estruturas, uma natureza essencial que lhe seja fonte de normas, valores e verdade.¹⁶³

Referindo o papel da religião e da cultura como *consciência de sentido*, Tillich argumenta sobre o sentido particular que cada um dá às suas experiências, *ao seu olhar*; ou seja, não se trata de um sentido em si, mas aquilo que Tillich chama de “substância” de sentido, a qualidade de “algo-ter-sentido”. Esta qualidade está presente em todo o sentido particular, na inter-relação desses sentidos e, ao mesmo tempo, transcendendo a ambos, pois é *incondicional* e não se esgota numa contingência histórica.¹⁶⁴

Aqueles que consagram a ayahuasca – se compreendida como *forma do sentido* - são conduzidos, durante os rituais, a níveis de compreensão de si mesmos, ou seja, universos de sentido particulares. A substância de sentido que perpassa toda a experiência é o próprio Transcendente, “que outorga a cada sentido particular sua realidade, sua significação, sua essencialidade”.¹⁶⁵

Para Tillich, o símbolo permite acessar uma dimensão da realidade ou do espírito humano que, de outra maneira, não se pode acessar. Uma revelação é uma manifestação especial e extraordinária que remove o véu de algo que está oculto de forma especial e extraordinária. Frequentemente, chama-se este caráter oculto de ‘mistério’.

¹⁶³ SANTOS, 2005, p. 139.

¹⁶⁴ SANTOS, 2005, p. 126.

¹⁶⁵ TILLICH, Paul. **Teologia Sistemática**. São Leopoldo: Sinodal, 2005. p. 125.

Se considerarmos a ayahuasca como chave interpretativa para o *self* - e penetrarmos pelos meandros da consciência abertos por esta chave - possivelmente iremos nos deparar com imagens e símbolos inerentes ao nosso processo de vida. Os mistérios de sentido, o caráter oculto destes símbolos cabe ao indivíduo desvelar. Precisamente, torna-se necessário efetuar uma hermenêutica, uma busca de sentido particularizada e criadora sobre si mesmo: particularizada porque empreende o significado do símbolo, figura divina ou mito, e criadora porque revela valores antes velados, e que podem se tornar latentes no processo de vida da pessoa.

Ao transitarmos no mundo ordinário, o olho que vê enxerga muitas coisas, porém a grande maioria do que vemos passa despercebida, pois nosso cérebro não tem capacidade de reter tudo. Frequentemente ouvimos músicas, mas elas não nos dizem absolutamente nada. Ao exercitar o ouvido sob o Daime, *olhamos a música, contemplamos a música, somos parte da música*. Todas as células do corpo interpretam a música; tornamo-nos dialeticamente a própria música. Abrimos a porta oculta dos nossos arcanos.

Afirmar a música como *chave interpretativa* requer considerá-la, no ato da sessão, como um direcionamento que é dado ao olhar dos participantes do ritual. Na relação *sujeito/objeto* nos tornamos existencialmente ambos, *recriamos a nós mesmos dialogicamente*. A demanda da busca interior revela uma criptografia intrincada, pois os efeitos do Daime promovem uma dissociação entre mente e corpo, gerando um paradoxo: “estou no corpo, *sou este corpo*, mas a razão que interpreta é a da minha alma”.

Nesse sentido, a música transforma-se sob o efeito do Daime. Isto é inegável. Trata-se de uma mudança de percepção, tomada de sentido por outro ângulo. Requer uma entrega – entregar-se para a *força do Daime* -, relativizar a própria razão, a fim de permitir que o Transcendente irrompa naquele momento.

3 - Articulações necessárias: situando o Ensino Religioso

O Ensino Religioso é tema constante em artigos das áreas de Teologia, Religião e Educação e Ciências da Religião, que voltam um olhar apurado sobre as diversas faces deste componente curricular. O objetivo deste capítulo é oferecer uma gênese teórica e interpretativa sobre os fatores que engendram o debate no entorno deste componente curricular, destacando a importância da compreensão do fenômeno religioso como subsídio para argumentar sobre a Nova Era. Ao referir o conceito de fenômeno religioso, utilizo a definição fornecida por Henri Luiz Fuchs, para o qual:

O fenômeno religioso é parte integrante da experiência religiosa do ser humano. Todo ser humano busca, de alguma forma, dar sentido à vida num contexto cultural marcado pela diversidade de fenômenos religiosos que (des)organizam a vida. O fenômeno religioso é um acontecimento da vida em busca da superação da finitude humana que provoca a crise existencial, impulsionadora da busca por respostas capazes de criar condições dignificantes e significantes para a existência. O fenômeno religioso é uma tentativa de responder às perguntas existenciais: quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Qual é o sentido da vida?¹⁶⁶

Assim, num primeiro momento, tendo por base uma vasta seleção de artigos prospectados ao longo de minha pesquisa na área, apresento um breve panorama histórico sobre a configuração do Ensino Religioso no cenário da educação brasileira e as discussões sobre o que seria seu “objeto próprio”. Num segundo momento, com as questões abertas pelos itens anteriores, especialmente no que diz respeito ao fenômeno religioso, foco o debate na temática da diversidade. A partir deste ponto, minha análise vai ao encontro da presença da diversidade contida no fenômeno religioso no ambiente escolar e como os segmentos educacionais (especialmente a equipe diretiva) lidam com a mesma. Por fim, fenômeno religioso e diversidade tornam-se fios condutores que levam às questões sobre projeto político-pedagógico e currículo que abordo no fechamento deste capítulo.

¹⁶⁶ FUCHS, Henri Luiz. O fenômeno religioso no Ensino Religioso e o currículo escolar. In: BRANDENBURG, Laude et al. (org). **Fenômeno Religioso e Metodologias: VI Simpósio de Ensino Religioso**. São Leopoldo: SINODAL/EST, 2009. p. 46.

3.1 - Historicidade e fenômeno religioso

A trajetória histórica do Ensino Religioso remete a um componente curricular que se funde à própria história da Educação no Brasil. Sua origem vem do Brasil Colônia, quando os catequizadores impuseram aos indígenas a moral e os valores católicos¹⁶⁷. Data deste período as controvérsias iniciais que hoje refletem acerca de sua presença junto às demais matérias que compõem o universo curricular dos ensinos fundamental e médio¹⁶⁸.

Fundamentalmente confessional, o Ensino Religioso atravessou todas as épocas da história brasileira tentando difundir o Cristianismo, muito embora sua presença tenha se dado num cenário de pluralidades incontestáveis, onde mesclavam-se num caldeirão sincrético tradições afro-brasileiras e indígenas. Já no século XIX, no Brasil Império, a presença dos imigrantes com suas pertencas e visões religiosas distintas dá novos tons às cores deste cenário.

Somente com o advento do período republicano é que se tenta implantar um Ensino Religioso a partir da escola pública. De 1930 a 1937 a garantia de sua presença foi dada através do artigo 153, presente na Constituição de 1934, que instituiu este componente curricular, de natureza facultativa, em todas as escolas oficiais. Conforme artigo de Maria José Torres Holmes, o ensino de “Religião” neste período acaba sendo tido como principal obstáculo para a implantação do novo regime:

Tal enunciado origina o mais polêmico debate da história do Ensino Religioso, no Brasil, estabelece-se a separação entre Igreja e Estado, a liberdade de culto e o reconhecimento da diversidade religiosa. Todavia para o Ensino Religioso nada mudou, pois ainda continuou por um período de tempo com o ensino da religião cristã.¹⁶⁹

Assim, após várias décadas de Estado positivista, este se configurava como um momento de aproximação entre Igreja e Estado, separados então desde a proclamação da República em 1889. Entrementes, é preciso compreender que, embora o Estado seja laico, as escolas públicas

¹⁶⁷ Já analisados no capítulo 1 desta tese.

¹⁶⁸ Também observado por MOCELLIN, Teresinha Maria. O mal-estar no Ensino Religioso: Localização, Contextualização e Interpretação. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo [et al]. **Anais do X Seminário para Formação de Professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008.

¹⁶⁹ HOLMES, Maria José Torres. Laicidade: principio fundamental para o Ensino Religioso. In: **Anais do V CONERE**. Goiânia: 2009. p. 2.

professavam uma identidade confessional, onde a religião católica continuou transmitindo de maneira subliminar a grande maioria de seus pressupostos.

A partir da Constituição de 1946, com a queda da ditadura de Vargas, um cenário de democratização começa a desenhar-se, permitindo a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961¹⁷⁰. O Ensino Religioso torna-se obrigação do Estado, respeitando o direito de crença e liberdade religiosa do educando.

Em 1964, com a instauração do regime militar, o Ensino Religioso passa a se mesclar com Educação Moral e Cívica. Somente a partir da redemocratização do Estado brasileiro, na década de 80, e com a Constituição de 1988 é que o Ensino Religioso volta à cena. Sua presença na redação da carta constitucional brasileira deu-se graças ao forte *lobby* desempenhado pelas igrejas cristãs, em especial pelos membros da Igreja Católica Apostólica Romana:

Este lobby se fez desde o período da Assembléia Nacional Constituinte, quando entidades como a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC) do Paraná, o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) de Santa Catarina, o Instituto de Pastoral de Campo Grande Mato Grosso (IRPAMAT) e o Setor de Educação da CNBB, principalmente o Grupo de Reflexão Nacional sobre Ensino Religioso da CNBB (GRERE), assumiram as negociações, legitimadas por Coordenadores Estaduais de Ensino Religioso dos estados onde ele já era regulamentado.¹⁷¹

A Constituição Federal de 1988 situa em seu artigo 5º a religião como direito individual e a educação, em seu artigo 6º, como direito social.¹⁷² Assim, novamente a leitura que se fazia do Ensino Religioso o situava num local contraditório, uma vez que pertencia ao espaço público da escola e ao espaço privado da opção religiosa.

Em termos de debate educacional, o início da década de 1990 reflete o contexto histórico de quebra de paradigmas, engendrado num mundo que assistia ao fim da Guerra Fria e à queda do socialismo no Leste Europeu;

¹⁷⁰ CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, nº 17, p. 20-37. 1993.

¹⁷¹ DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna Alencar. O Ensino Religioso e a interpretação da lei. In: **Anais das XIII Jornadas sobre Alternativas Religiosas na América Latina**. Porto Alegre: PUCRS, setembro 2005. p. 3.

¹⁷² BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

assim, acentua-se um processo de rupturas com as concepções até então norteadoras de Educação, indo o Ensino Religioso buscar seu lugar junto aos demais componentes curriculares, tendo a seguinte redação junto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁷³:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II Interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do seu respectivo programa.¹⁷⁴

A LDB de 1996 apresenta o Ensino Religioso como matéria que veda o proselitismo, com frequência optativa e direito a recorrer, por parte do sistema de ensino, à entidade civil representativa das denominações religiosas. Além disso, incluía o polêmico trecho “sem ônus para os cofres públicos”, desobrigando o Estado de qualquer envolvimento com o profissional responsável pelo componente curricular.

Em sua redação original, a lei que assegurava a presença do Ensino Religioso na escola não permitia o trânsito dos saberes que envolvem os múltiplos aspectos das religiões, das religiosidades e do fenômeno religioso presentes no cenário brasileiro, bem como demonstrava um desconhecimento dos diálogos travados nas áreas da Teologia, Ciências da Religião e Antropologia, entre outras:

Não se percebe, portanto, qualquer avanço histórico no sentido de tornar o ensino religioso voltado para a ciência da religião, mas apenas um ir e vir entre implantar/manter ou não o ensino religioso confessional em escolas públicas. Também se percebe um andar em círculos, quando se tratou de formação da cidadania, uma vez que, em nenhum momento se preocupou em trabalhar com as crianças, jovens e adultos, as contribuições das diversas religiões para a formação da

¹⁷³ Conhecida também como Nova LDB, Lei 9349 ou Lei Darcy Ribeiro, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, por Fernando Henrique Cardoso, e publicada no Diário Oficial no dia 23 do mesmo mês.

¹⁷⁴ Lei nº 9.394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.p. 18.

cidadania, mas apenas como o catecismo é utilizado para formar valores morais e civismo dentro da doutrina cristã.¹⁷⁵

Assim, embora assegurado por lei, a leitura que se fazia do Ensino Religioso se configurou como insatisfatória para responder ao embasamento de um componente curricular que surge de uma intrincada configuração histórica, cuja ressignificação se dá a partir da Constituição de 1988, onde se demarca a contradição da ordem do público/privado, da separação entre Estado e Igreja, além de outros aspectos.

Nesse impasse é que se constitui o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) uma organização voluntária, de abrangência nacional, que reúne e promove o debate sobre questões referentes ao Ensino Religioso, tendo entre seus membros educadores de variadas pertencas religiosas, abertos ao diálogo ecumênico. A atuação do FONAPER foi decisiva para atenuar os efeitos das contradições geradas pela redação da LDB no que tange ao Ensino Religioso. A solução encontrada foi a revisão do artigo 33, revendo diversos pontos - inclusive a responsabilidade financeira do Estado. Assim, atualmente se lê:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.¹⁷⁶

A leitura final do artigo 33 revela não somente o grande empenho somado por “[...] educadores, representantes de entidades civis, religiosas, educacionais, governamentais e não-governamentais de diferentes setores de

¹⁷⁵ BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula; MOREIRA, Alberto da Silva. O Ensino Religioso: uma das condições para o exercício da cidadania. In: **Anais do V CONERE**. Goiânia: 2009. p. 5.

¹⁷⁶ A Lei 9.475, promulgada em 22 de julho de 1997, é de autoria do deputado federal padre Roque Zimmerman e define o Ensino Religioso como disciplina normal do currículo das escolas públicas, sendo responsabilidade do Estado a contratação de professores.

atuação”¹⁷⁷ para a manutenção do Ensino Religioso - incluindo em sua redação final o importante trecho que destaca a diversidade religiosa presente no Brasil - mas também expõe novos questionamentos acerca de sua viabilidade no contexto escolar. A encruzilhada epistemológica e o mal-estar gerados a partir de sua reconfiguração envolvem desde o objeto de estudo do Ensino Religioso até seu enquadramento legal.

No que tange ao seu aspecto legal, a legislação que incorpora o Ensino Religioso entre os demais componentes do currículo da Educação Básica torna o mesmo “de matrícula facultativa”, muito embora o reconheça como parte integrante da formação básica do cidadão. Conforme Dickie:

A relação estabelecida pela lei entre a responsabilidade do Estado, o não proselitismo e a existência de uma entidade civil que atue como consultora sobre os conteúdos é, ao mesmo tempo, o substantivo que legitima o Ensino Religioso e problematiza sua realização. Realização esta dependente da interpretação da lei que vai obedecer a um jogo de poder entre o Estado e “a Religião”.¹⁷⁸

Assim, apesar de ter matrícula facultativa, o Ensino Religioso é obrigatório para o sistema de ensino; ora, tal leitura gera contradições de ordem administrativa e pedagógica, pois o aluno não matriculado para tal componente curricular precisará, necessariamente, completar a carga horária definida por lei. Dessa forma, a solução encontrada pelos sistemas de ensino é a de realizar atividades pedagógicas correlatas ao conteúdo ministrado pelo professor de Ensino Religioso, porém que não envolvam diretamente as temáticas referentes à religião (ou religiões). Normalmente, os conteúdos voltam-se para o estudo sobre valores e cidadania.

O “objeto próprio” do Ensino Religioso é outro gerador de questionamentos. Situado entre os demais componentes curriculares, o Ensino Religioso tem inúmeros desafios, iniciando por afirmar-se como área de conhecimento, uma vez que está ao lado de componentes reconhecidamente

¹⁷⁷ CECCHETTI, Elcio. O (não) lugar da diversidade religiosa na escola pública. In: WACHS, Manfredo et al. (org) **Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas**. VII Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST e I Seminário Estadual de Ensino Religioso do CONER/RS. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010. p. 144.

¹⁷⁸ DICKIE, 2005, p. 4.

de pertença cartesiana¹⁷⁹, tais como Matemática e Ciências. Frequentemente, seu peso entre os demais componentes curriculares não é reconhecido.

Uma análise sobre o objeto próprio do Ensino Religioso é um desdobramento do tema da pesquisa de Doutorado do colega e professor Marlon Leandro Schock¹⁸⁰. Efetuando uma leitura aprofundada sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER)¹⁸¹, Schock argumenta que o objeto próprio do Ensino Religioso encontra-se diluído entre as muitas possibilidades de estudo ali abertas, porém uma alternativa se sobressai: o *Transcendente*. Analisando os cinco eixos propostos pelos PCNER – Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais, Teologias, Ritos e Ethos – Schock observou na redação dos mesmos a presença constante da temática do Transcendente como objeto próprio do Ensino Religioso, com exceção do eixo Ethos, onde em seus temas (alteridade, valores e limites) a predominância do estudo do Transcendente fica diluída.

Há, porém, empecilhos que barram esta argumentação. Alguns deles situam-se na própria justificativa de se manter o Ensino Religioso em escolas públicas, que primam pelo racionalismo e pela formal separação entre Estado e Igreja. Afinal, se reconhecermos o Transcendente como objeto próprio do Ensino Religioso, necessariamente teremos que considerar que o mesmo não pode ser mensurado, medido, compartimentado - até mesmo precisamos considerar que ele não é cognoscível.

Por outro lado, há o receio de que a confessionalidade retorne ao ambiente escolar – oficialmente isto não deveria ocorrer, embora se observe emblemas cristãos em muitas escolas. Resquícios de uma educação confessional que por séculos se impôs sobre o Brasil ainda repercutem na

¹⁷⁹ O pensamento cartesiano marca profundamente o desenvolvimento da ciência moderna, tendo por personagens os filósofos e cientistas René Descartes (1596-1650), Galileu Galilei (1554-1642) e Francis Bacon (1561-1626). O racionalismo, um novo modo de ver o mundo, rompeu inúmeros paradigmas e fez vibrar estruturas políticas e religiosas da sociedade dos séculos XVI e XVII, sendo que as consequências destas mudanças refletem no modo de pensar da sociedade contemporânea. Com o racionalismo a busca da verdade não se limita à lógica aristotélica-tomista, mas no racionalismo o homem pode chegar, pela razão, a verdades de valor absoluto. O aristotelismo já não responde aos desafios e anseios daquela sociedade e esta não encontra mais os fundamentos sociais e políticos na “racionalidade divina”, em outras palavras, a religião não responde os desafios daquela época. FARIA, Wanderley José. O novo paradigma do Ensino Religioso. In: **Anais do V CONERE**, 2009, p. 3.

¹⁸⁰ SCHOCK, Marlon Leandro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) e o Objeto próprio do Ensino Religioso (OPER). In: WACHS, 2010, p. 239.

¹⁸¹ FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

prática, pois sabe-se que grande parte dos educandos e professorado ainda utilizam o termo “aula de Religião” ao referir-se ao Ensino Religioso.

Na prática, há ainda a permanência de apelidos, amarras, aparatos e a não definição da nomenclatura: se é ensino de Religião, aula de Religião ou Ensino Religioso. Observa-se de imediato essas expressões na matriz curricular, no cronograma dos horários de aula estabelecidos pelas unidades escolares.¹⁸²

Muitas vezes por não ter um objeto claro para os professores que têm a incumbência de lecioná-lo, o Ensino Religioso confunde-se com o ensino de valores morais. Sobre a distinção entre um e outro, escreve Paiva:

Uma primeira distinção conceitual, que terá repercussão no como ensinar, entre ensino da religião e ensino da moral. A moral ou a ética, como se prefere hoje em muitos círculos, diretamente não tem a ver com a religião, em razão de sua referência. Moral e ética, como traem seus nomes, dizem respeito aos costumes, e portanto ao âmbito social do comportamento e à sua sanção social. Religião, em que pesem as definições variadas, diz respeito a Deus. A definição substantiva, e histórica, de religião tem como referência algo ‘sobrenatural’, isto é, algo que se distingue do cotidiano da vida e das capacidades humanas. Esse sobrenatural conhece várias possíveis gradações, mas aponta sempre para uma dimensão que ultrapassa, ou transcende, a vida de cada dia. Esse transcendente tem o nome de ‘Deus’.¹⁸³

Outra opção de objeto próprio e sugerida para validar a presença do Ensino Religioso no currículo é apostar em suas premissas que envolvem as Ciências da Religião, desviando o foco da Teologia e mirando no fenômeno religioso. São as considerações que apontam o artigo de Marislei Brasileiro:

[...] portanto, **o ensino religioso com conteúdos voltados para as ciências da religião**, de forma ampla, histórica, moral, conceitual e crítica envolve sim, conteúdos intelectuais e morais, que possibilitem a transformação da sociedade. **Por outro lado esse ensino não deve ser mais um peso para o professor e sim uma tarefa para o cientista da religião.**¹⁸⁴

[...] a partir dessas reflexões percebe-se que as informações religiosas veiculadas na atualidade são inúmeras e **há a necessidade real de que sejam sistematizadas no ambiente**

¹⁸² HOLANDA, Angela Maria Ribeiro. Ensino Religioso no contexto das legislações. In: **Revista Pistis & Práxis: Teologia e Pastoral**. PUCPR, v.2, n.2 (jul./dez.2010). Curitiba: Champagnat, 2009..p. 293.

¹⁸³ PAIVA, Geraldo José de. Ensino Religioso: como ensinar? Apontamentos psicológicos. In: WACHS, 2010, p. 16.

¹⁸⁴ BRASILEIRO, 2009, p. 10.

escolar e quem dá conta desse processo é mesmo o cientista da religião.

Conclui-se que a religião exerce influência na sociedade atual e tem o seu papel, mas que essa influência precisa ser sistematizada por profissionais das ciências da religião, sendo este um dos caminhos para que a cidadania seja alcançada. Faz-se necessário propor um currículo mínimo para essas aulas, o qual precisa ser testado exaustivamente, criticado veementemente, para finalmente ser aplicado em escolas.¹⁸⁵ (grifos meus)

Apesar disso, a opção pelo Transcendente como objeto próprio do Ensino Religioso implica, ao meu ver, numa maior abrangência pedagógica das possibilidades de análise e argumentação a serem desenvolvidas em sala de aula. Exige-se mais do professor, uma vez que o mesmo estará exercitando sua própria capacidade dialógica ao ter como foco o Transcendente nos eixos temáticos previstos pelos PCNER. Em termos acadêmicos, tal opção não privilegia esta ou aquela área do conhecimento na elaboração de seus conteúdos, mas, sim, opera através de saberes que idealmente seriam compartilhados de forma inter e transdisciplinar¹⁸⁶.

Fundamental para a compreensão deste objeto próprio é dimensioná-lo a partir do fenômeno religioso - retomo: sem a pretensão de enquadrá-lo nesta ou naquela área do conhecimento. Categoricamente, afirma o professor Manfredo Wachs:

O objeto do Ensino Religioso é o fenômeno religioso e não se restringe nem se reduz à manifestação da religião como instituição organizada, como pensamento ou doutrina de um grupo religioso ou mesmo como história das religiões. Pode-se constatar com facilidade que grande parte dos atuais materiais de Ensino Religioso tem enfocado a temática como uma introdução às Ciências das Religiões e, conseqüentemente, tem minimizado o fenômeno religioso como um elemento antropológico, cultural e social. É muito tímida a abordagem do fenômeno religioso enquanto presente nas crenças populares e nas manifestações culturais. Essas manifestações, às vezes, são compreendidas como algo exótico, folclórico ou como algo da marginalidade e que pertence à periferia do conhecimento.¹⁸⁷

¹⁸⁵ BRASILEIRO, 2009, p. 12.

¹⁸⁶ Na intenção de jogar uma luz sobre os conteúdos e a formação dos professores, o FONAPER promoveu a criação dos Conselhos para o Ensino Religioso (CONER), com seccionais na maioria dos Estados, que assumiram o papel de assessorar junto às Secretarias de Educação os conteúdos do Ensino Religioso.

¹⁸⁷ WACHS, Manfredo. A pessoa do professor e a religiosidade: conflitos e práticas em sala de aula. In: WACHS, 2010, p. 62.

Compreendido nestes termos, o Transcendente é algo que irrompe na própria emergência do fenômeno religioso, sob o viés da *revelação*. O termo muitas vezes parece soar excessivamente subjetivo, pessoalizado, porém é necessário apurar o olhar que se lança sobre ele. Através da revelação, o Transcendente não se torna meramente produto acabado a partir do fenômeno religioso, mas reengendra-se constantemente *em função* deste, uma vez que a revelação está presente nas mais diferentes pertenças religiosas. Frequentemente associamos o termo ao universo judaico-cristão. É preciso realizar um exercício de afastamento deste olhar e perceber a revelação presente também nas matrizes religiosas indígenas e afro-brasileiras e nas pluralidades religiosas presentes no Brasil:

[...] o fenômeno religioso lida com a revelação do transcendente, seja compreendido como Transcendente, no singular ou no plural, e/ou como manifestação antropológica do que transcende a própria pessoa. Compreendemos que a manifestação do fenômeno religioso sempre integra uma forma de relação com o transcendente, pois não é um evento nem um fato somente social, cultural e mesmo antropológico. O fenômeno religioso integra essas dimensões, mas não se restringe a elas.¹⁸⁸

É preciso, no entanto, ter muito tato ao lidar com a temática, pois sala de aula não é lugar para discurso de convencimento para esta ou aquela pertença religiosa, mas, sim, espaço privilegiado para se pensar no fenômeno religioso, para perceber a estreita relação do ser humano com o Transcendente - seja ele reconhecido em qualquer época histórica ou matriz de religiosidade.

Como parte integrante do fenômeno religioso presente na contemporaneidade situo o movimento Nova Era. Especialmente nos centros urbanos sua presença é inegável, seja como um movimento social/ecológico, espiritual, cultural, terapêutico ou simplesmente vinculado ao consumo. Articulado agentes em diversas redes de sociabilidade e promovendo mudanças na forma do indivíduo ver o mundo, principalmente através de práticas vinculadas à espiritualidade e à concepção de saúde total, a Nova Era também está presente na escola, tanto entre educadores, quanto entre educandos.

¹⁸⁸ WACHS, 2010, p. 63.

3.2 – Diversidade Religiosa no ambiente escolar

As culturas não existem isoladas no tempo e no espaço: é através do contato relacional com outras culturas e portadores de cultura que se constrói a *diversidade*. Nesta perspectiva é que se configura o olhar entre o *nós* e os *outros*, ou seja, entre os representantes de um determinado segmento etnicorracial, cultural, social, religioso e os de fora, com outras tradições e origem diversa.

A diferença é provocativa e muitas vezes nos incomoda, abala nossas certezas, nos tira do foco. Ela força nossa percepção em relação à existência do *outro*, trazendo consigo todas as suas complexidades. A compreensão da diversidade é, portanto, um exercício de distinção realizado a partir das diferenças. Tal percepção pode causar inúmeras reações, tais como surpresa, temor, desconfiança, desprezo e até encantamento. O antropólogo Clifford Geertz nos fala sobre diferenças culturais, ao dizer que “[...] O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Percebo a cultura como sendo estas teias e a sua análise”¹⁸⁹. Disso, conclui-se que os seres humanos são artefatos culturais, pois seus pensamentos, valores, ações e emoções tornam-se produtos culturais projetados a partir de inclinações próprias. As culturas fornecem o elo entre o que os sujeitos são capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam. Para Inês Castro Teixeira:

A cultura configura um mundo simbólico, que atribui significados, ordena, classifica o visível numa construção imaginária, porém, igualmente constitutiva do real, de que se torna parte. Um “mapa” que delimita a forma como se lê, se sente e se experiencia o mundo e a vida [...] Ao demarcar uma certa maneira de ver, de sentir, de perceber, de compreender, de interpretar e significar o mundo, a cultura define uma certa maneira de ser e de agir, um modo de vida, instaurando a diversidade cultural.¹⁹⁰

A diversidade, hoje, se configura como um aspecto inegável do fenômeno religioso e de seus desdobramentos, entre eles o pluralismo religioso. A presença viva da diversidade está dentro das sociedades, e não fora ou simplesmente entre elas; a presença inquietante e desafiadora do outro, do

¹⁸⁹ GEERTZ, 1978, p. 15.

²³ TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2001. p. 183.

diferente, daquele que não pode ser negado em sua peculiaridade: do outro como realidade irreversível e irrevogável.¹⁹¹

A escola é o espaço da diversidade e também o *lócus* privilegiado de divulgação e de apreensão de saberes, não somente pelos educandos, mas por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. São de sua competência a promoção e a institucionalização de uma cultura organizacional sedimentada em visões de mundo e de ser humano que possam responder pelos princípios de consciência política e histórica da diversidade - religiosa, étnica, social, cultural, de gênero, entre outras. Corazza nomeia os diferentes que fazem parte da escola e da construção do conhecimento, desafiando os indivíduos na construção da sua identidade:

Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os que foram denominados minorias, isto, todos os Sem...; os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da Identidade-Diferença. Mas que, hoje, por força de suas próprias lutas, são diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros diversos, puros em si mesmos. [...] o Currículo e a Pedagogia não podem agir e nem pensar como antes; os professores e alunos não podem educar nem serem educados como até então. [...] abrem a agenda educacional para questões de gênero, escolhas sexuais, nacionalidade, multiculturalismo, religiosidade, papel construcionista da linguagem, força da mídia e dos artefatos culturais, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade, novas comunidades, imigrações, xenofobia, integrismo, racismo, etnocentrismo.¹⁹²

Seja a escola uma instituição pública ou privada, nela se configura o ensino coletivo, onde orbitam relações que buscam desenvolver no educando habilidades cognitivas, sociais e culturais, envolvendo agentes que organizam o processo educativo para formação de sujeitos atuantes na sociedade, assumindo uma identidade intelectual e cultural. O principal sujeito é o aluno, e é para ele que todos os objetivos da educação escolar devem estar direcionados, visando sua transformação social. Como facilitadores do

¹⁹¹ TEIXEIRA, Faustino. Globalização e Pluralismo Religioso. In: **Horizonte Teológico**. Belo Horizonte: ISTA, ano I, n° 2, julho/dezembro de 2002. p. 28.

¹⁹² CORAZZA, S. Apud FUCHS, Henri Luiz. O currículo do Ensino Religioso: formação do ser humano a partir da diversidade cultural. In: **Anais do X Seminário Nacional de Formação de professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008. p. 4.

processo de ensino e aprendizagem constituem-se os professores, pais, funcionários e membros da equipe diretiva.

A cultura da escola é marcada pelo confronto de interesses: de um lado, como estabelecimento oficial do sistema educacional, a escola precisa efetivar o currículo oficial e, por isso, busca hierarquizar os espaços, dividir os tempos, atribuir funções, separar os sujeitos por níveis, legitimar um tipo de saber, definir relações sociais e forjar identidades de acordo com os interesses e princípios desse sistema. Por outro lado, os sujeitos que nela estudam ou trabalham, cada um com sua corporeidade, histórias e culturas, interagem entre si, transformando o espaço escolar em um mundo próprio: com ritmos e ritos, linguagens e imaginários, modos de regulação e de transgressão, que lhes são singulares.¹⁹³

Ao nos depararmos na escola com pessoas diferentes de *nós* – seja no aspecto físico, seja através de práticas religiosas e culturais diferentes das nossas – estamos diante do *outro*: *outros* símbolos, *outros* valores morais e éticos, *outros* gostos estéticos. E se faz necessário que reconheçamos a legitimidade das diferenças, especialmente no âmbito escolar, pois este *outro* também é sujeito de direitos e deveres. Sobre a temática, escreve Carbonari:

[...] o sujeito de direitos não é uma abstração formal. É uma construção relacional: é intersubjetividade que se constroi na presença do *outro* e tendo a *alteridade* como *presença*. A alteridade tem na diferença, na pluralidade, na participação e no reconhecimento seu conteúdo e sua forma. O compromisso com o mundo como contexto de relações é, portanto, marca fundamental da subjetividade que se faz, fazendo-se, com os outros, no mundo, com o mundo. Diferente das coisas, com as quais se pode ser indiferente, a relação entre sujeitos tem a diferença como marca constitutiva que se traduz em diversidade e pluralidade, elementos que não adjetivam a relação, mas que se constituem em substantividade mobilizadora e formatadora do ser sujeito, do ser sujeito de direitos.¹⁹⁴

Geralmente, as tendências de reação do sujeito que se depara com as diferenças dizem respeito a dois argumentos: um consiste na desqualificação das diferenças presentes no *outro*, levando a considerar seus padrões (gênero, culturais, religiosos, étnicos, etc.) como superiores; outro leva a ver nas diferenças algo de anormal, até mesmo curioso, o que propicia também uma

¹⁹³ CECCHETTI, Elcio. Cultura da escola currículo escolar: limites e possibilidades para o (re)conhecimento da diversidade do fenômeno religioso. In: BRANDENBURG, 2009, p. 39.

¹⁹⁴ CARBONARI, Paulo Cesar. Diversidade e educação: ensaio de compreensão das raízes para indicar alternativas. IN: KLEIN, Remí. et al (org.). **Ensino Religioso: Diversidade e Identidade: V Simpósio de Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008. p. 39.

desqualificação, mas principalmente no sentido de não “levar a sério” a cultura e as expressões de religiosidade presentes no outro, considerando como inferiores as manifestações das diferenças ali presentes. Por outro lado, o contato com o diferente pode provocar questionamentos acerca de nossas próprias pertencas, o que pode levar a rompimentos com os padrões por nós estabelecidos e já interiorizados.

A diversidade religiosa está fortemente presente no cotidiano escolar, especialmente nas escolas públicas. Sua presença é sentida não somente entre educandos, mas também entre educadores, funcionários e comunidade em geral. Reconhecer e respeitar as diferenças – de qualquer ordem - demonstra maturidade pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É, por exemplo, um dos objetivos perseguidos pelas políticas de inclusão social, que regulam atos legais e normativos e promovem ações afirmativas em prol de seu debate e implementação.

Para os que acreditam no diálogo, as distinções religiosas não significam, necessariamente uma ameaça, mas uma possibilidade plausível de enriquecimento recíproco, se houver um desbloqueio de mentalidades e disponibilidade para a escuta deste outro universo. A abertura ao *outro* e sua derradeira compreensão exige mais que boa vontade, implica um ato de despojamento. [...] o diálogo constitui uma *passagem obrigatória* no caminho da auto-realização do indivíduo e da comunidade humana. É na relação com o *tu* que o sujeito constrói, aperfeiçoa e expande sua identidade. Todo processo dialógico é uma *força transformadora* que deixa suas marcas.¹⁹⁵

Dentre os cinco eixos nos quais se configura o conteúdo do Ensino Religioso, o item “diversidade” ganha papel de destaque ao observarmos que a temática - que pode ser entendida como um desdobramento do fenômeno religioso - percorre como um pano de fundo todos os conteúdos, fomentando um largo debate que se inicia já no item *Culturas e Tradições Religiosas*. Sua abordagem permeia os demais eixos focando-se especialmente em *Ritos*, que educando terá acesso ao conhecimento sobre símbolos, práticas celebrativas e rituais diferenciados.

¹⁹⁵TEIXEIRA, Faustino. Diálogo interreligioso e educação para a alteridade. In: FOLLMANN, José Ivo; SCARLATELLI, Cleide; STRECK, Danilo (org.). **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006. p. 30-31.

No entanto, dada a importância do debate sobre a diversidade religiosa que todos reconhecem como sendo atribuição do professor e da professora habilitados para o ensino deste componente curricular, qual é o papel que cabe aos setores educacionais que dirigem a escola? Como a diversidade religiosa deve estar presente nos documentos normativos, especialmente no Projeto político-pedagógico? Por outro lado, como o currículo expressa a diversidade religiosa?

Assim, dando continuidade às questões que abriram este capítulo, pretendo debater e apresentar algumas das competências que devem estar na pauta dos educadores, tendo em vista a construção de uma escola que respeite e reconheça a diversidade religiosa no espaço escolar, começando pela equipe diretiva e pela elaboração do projeto político-pedagógico¹⁹⁶ - aqui considerando a autonomia que a escola tem em definir sua identidade, fazendo dela um espaço público essencialmente sedimentado no debate, no diálogo e na construção coletiva.¹⁹⁷

3.2.1 - Coordenação escolar e Diversidade Religiosa

O Brasil se reconhece como um país de pertencimentos religiosos distintas, onde seus indivíduos têm liberdade de culto e crença assegurada por lei. A leitura atual do Ensino Religioso e de seus parâmetros curriculares nacionais vai ao encontro de ações educativas que permitam ao educando estabelecer um diálogo com esta diversidade, promovendo não somente o conhecimento, mas também a reflexão e o respeito pelas diferenças.

Ao permitir o acesso a diferentes saberes produzidos historicamente pelas muitas pertencimentos religiosos que compreendem a realidade escolar, o Ensino Religioso contempla uma de suas premissas fundamentais, que é garantir a todos os educandos a possibilidade de estabelecer diálogos com diferentes tradições. No entanto, para que isto ocorra, cabe aos educadores e

¹⁹⁶ Pretendo, com isto, instrumentalizar os subsídios teóricos que irão nortear o 4º capítulo desta tese, onde analiso o projeto político-pedagógico da Escola Luiza Silvestre de Fraga.

¹⁹⁷ LDB, 1997, artigos 12 a 14, p. 10.

também aos gestores educacionais pensar, ousar e exercer vontade política¹⁹⁸ para transformar a escola em ambiente de respeito e valorização da diversidade religiosa, como pressuposto para eliminação das diferentes manifestações de preconceitos e discriminações, exercitando especialmente a “pedagogia do respeito”:

O Ensino Religioso, na atualidade da educação brasileira, manifesta-se como um dos lugares e espaços em que se destacam e discutem posições sobre o sentido da vida, do ser humano na perspectiva da liberdade do ensino, como forma de construção da liberdade humana. Esta é, seguramente, uma das maiores dificuldades que a humanidade enfrenta: permitir ao outro ser sujeito de sua cultura e de seus desejos, de modo especial quando os desejos dele interferem na vontade e nos interesses de outrem.¹⁹⁹

Algumas premissas básicas que permitem o reconhecimento e o respeito às diferenças contidas na diversidade religiosa envolvem diretamente a equipe diretiva da escola - direção, supervisão e orientação. O empenho em transformar a escola num espaço de reconhecimento e respeito, onde essencialmente se exercite o aprender a compartilhar, ouvir, falar e escutar, cabe à direção, perpassando aí também um exercício que inclui a reflexão e, se necessário, a *desconstrução* de tudo aquilo que já foi elaborado. Nesse sentido, cabe ao diretor da escola responder quanto à execução eficaz da política educacional do respectivo sistema de ensino e desenvolvimento dos objetivos educacionais.

Devido à sua posição de destaque, o papel que a direção desempenha exerce influência sobre todos os setores e pessoas da escola, organizando, controlando recursos, dinamizando e coordenando todos os esforços que assegurem a construção e a execução de um projeto político-pedagógico que inclua o respeito, entre outros aspectos, à diversidade religiosa.

A coordenação pedagógica, entendida enquanto Supervisão e Orientação Escolar, acompanha e orienta o desenvolvimento do processo de ensino-

¹⁹⁸ Palestrando sobre identidade e educação no V Simpósio de Ensino Religioso (São Leopoldo/EST 2008), a professora, teóloga e pedagoga Laude Brandenburg afirmou que as políticas públicas dificilmente dão conta das demandas e adequações curriculares que se apresentam nos dias de hoje. Ainda assim, cabe ao gestor público proporcionar as condições para que a escola alcance referencial pretendido pelas políticas em vigor. BRANDENBURG, Laude. Identidade e Educação – muito além do currículo? In: KLEIN, 2008, p. 21-22.

¹⁹⁹ OLIVEIRA, Lilian Blanck et al. **Ensino Religioso para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 33.

aprendizagem. Suas competências engendram todo o processo educacional que está contido no ato pedagógico, administrativo e humano, incluindo também o que diz respeito às suas relações e contradições. A coordenação pedagógica busca articular todos os segmentos institucionais - alunos, professores, direção, pais e funcionários - de forma participativa e dinâmica, de modo a atingir os objetivos da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

É da competência da coordenação pedagógica o assessoramento ao professor, acompanhando a aprendizagem dos alunos, a didática de sala de aula, a metodologia e suas relações entre teoria e prática. É importante reconhecer seu papel em dar ênfase à formação continuada dos professores e também dos demais profissionais que interagem na escola. Com isso, todos tornam-se articuladores das mudanças imprescindíveis no processo educativo.

A supervisão escolar coordena a construção coletiva dos atos normativos da escola, (Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e Planos de Estudos); a Orientação Escolar realiza um processo dinâmico, contínuo e sistemático em todo o currículo, devendo sempre entender o aluno como um ser global, observando todos os aspectos: intelectual, físico, social, moral, estético, político, educacional, religioso e vocacional.

Por fim, a coordenação pedagógica deve propor e coordenar a execução de estratégias que permitam à Escola caminhar comprometida com as mudanças que se fazem obrigatórias no currículo escolar e relacionadas com as questões de diversidade, não somente religiosa, mas também cultural, etnicorracial e de gênero. Deve estar atenta para auxiliar o professor a desconstruir situações de preconceito e discriminação contidas em livros didáticos e materiais pedagógicos, mantendo um olhar crítico sobre imagens, textos e demais conteúdos que possam direcionar para divulgação de preconceitos. Para Sacristán:

Quando entendemos a cultura não como os conteúdos a serem assimilados, mas como o jogo de intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo da transmissão assimilação, convém estarmos conscientes de que em toda experiência de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e

comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas vivências como pessoas.²⁰⁰

Assim, sob o aspecto da diversidade, cabe à coordenação pedagógica articular processos de desconstrução das múltiplas exclusões, o que significa ajudar as pessoas a adquirirem atitudes positivas e saírem de um estado de invisibilidade, rompendo o silêncio, o olhar de discriminação, de omissão, de não-protagonismo.

3.2.2 - Projeto Político-Pedagógico, Currículo e Diversidade Religiosa

Projeto político-pedagógico, Regimento Escolar e o plano de estudos são os atos normativos da escola. Para não me estender muito nesta análise, pretendo observar como a diversidade religiosa pode e deve estar presente no projeto político-pedagógico. Como afirma Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.²⁰¹

É o projeto político-pedagógico que organiza o currículo, apresentando as possibilidades metodológicas e a seleção de conteúdos. Norteadado pelo projeto político pedagógico, o currículo pode ser entendido como veículo para a construção social do conhecimento, trazendo consigo criticidade e uma leitura ideológica. Assim, o projeto político-pedagógico é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, exigindo dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requerendo a definição de fins²⁰². Dessa forma, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar.

²⁰⁰ SACRISTAN, José Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 88.

²⁰¹ GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do Projeto político-pedagógico**. In: MEC. Anais da Conferência Nacional de Educação para todos. Brasília, 1994. p. 579.

²⁰² VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

O projeto político-pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados.²⁰³

O projeto político-pedagógico expressa a identidade da escola, demonstrando, portanto, sua intenção em debater também as questões da diversidade – ou das *diferenças*²⁰⁴. Nesse sentido, deve ter uma abordagem clara sobre a proposta de estabelecer relações que estejam vinculadas com a abordagem da temática sobre a diversidade religiosa.

É necessário que o projeto político-pedagógico evidencie seu compromisso com a temática da diversidade religiosa, incluindo planejar e executar ações que estejam ligadas às diferentes pertencas religiosas na comunidade escolar, fortalecendo assim o coletivo para o direcionamento de mudanças curriculares que repercutam na prática pedagógica, transformando a realidade de uma educação que historicamente privilegiou os valores relacionados a um Ensino Religioso confessional. Assim, poderá desencadear e estimular ações, com desdobramentos em diversos espaços, tanto pedagógicos, quanto administrativos.

No conjunto do diálogo entre o que ensinar, como ensinar e avaliar e a reflexão sobre o papel e a função de cada componente curricular – e, neste caso, o Ensino Religioso na estrutura formal da escola –, há o projeto político-pedagógico que busca um rumo, uma direção, uma ação articulada entre os saberes da escola e o seu papel social. Exige-se que a inclusão do Ensino Religioso no currículo escolar deva estar

²⁰³ VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Editora: Libertad, 2004. p. 17-18.

²⁰⁴ As teorias pós-críticas de currículo analisam a diversidade partindo do pressuposto de uma situação finalmente livre de poder, compreendendo que o mesmo esteja espalhado por toda a rede social, sendo o conhecimento parte integrante deste poder - onde estão inseridos também os processos de dominação (de raça, etnia, gênero, sexualidade). In: FUCHS, Henri Luiz. O fenômeno religioso e a epistemologia do Ensino Religioso no currículo escolar. In: **Anais do V CONERE.** Goiás, 2009, p. 3-4.

prevista nesta projeção pedagógica e descrita em sua organização curricular. Em termos operacionais, se apresentado como desafio e, em se tratando da inclusão do Ensino Religioso, este ainda se encontra sem seu espaço devido. O espaço do projeto político deve servir de visualização das utopias e esperanças de todos os que fazem a comunidade escolar.²⁰⁵

Um dos espaços de concretização do projeto político-pedagógico da escola é o currículo, que sempre deve ser pensado enquanto proposta de construção do conhecimento. No que tange ao Ensino Religioso, seu currículo deveria inserir-se nos nichos abertos pelos cinco eixos temáticos propostos pelos PCNERs. Para Fuchs:

Os cinco eixos do currículo apresentam uma tentativa de abordagem do fenômeno religioso. O fenômeno religioso é resultado de uma experiência individual e coletiva com o Transcendente. O fenômeno religioso surge na diversidade de experiências culturais e religiosas. Ao falarmos de diversidade, estamos refletindo sobre o direito de receber o ensino em condições iguais. A diversidade e a desigualdade são manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação nas salas de aula. A heterogeneidade existe na escola, dentro dela e também na sala de aula porque existe vida social externa.²⁰⁶

Sabe-se, porém, que há uma discrepância entre o conteúdo proposto pelos PCNER e aquele que é executado na prática. Frequentemente, as reflexões em sala de aula voltam-se para temas transversais, especialmente valores. Apesar disso, por lidar com conteúdos que envolvem as questões abertas pelo fenômeno religioso, o professor de Ensino Religioso é um constante instigador de questões existenciais, que afetam todos os estágios da vida humana. São o professor e a professora de Ensino Religioso que podem contribuir decisivamente para a reflexão sobre o sentido da vida.

Nesta perspectiva, é fundamental manter um profundo diálogo com os demais componentes curriculares, focalizando um trabalho interdisciplinar, sem priorizar esta ou aquela visão de um único grupo cultural.

A tarefa do Ensino Religioso não é a catequização, nem o desenvolvimento da dimensão religiosa do ser humano, mas a educação do cidadão e, especialmente, a compreensão da diversidade da manifestação religiosa. Não se busca a

²⁰⁵ HOLANDA, 2009, p. 301.

²⁰⁶ FUCHS, 2008, p. 7.

educação da religiosidade pessoal, nem a vivência da sua opção religiosa pessoal, tampouco sua exclusão, mas a sua percepção no cotidiano da vida humana e da sociedade em geral. Na educação do cidadão está presente a dimensão religiosa enquanto constitutiva do indivíduo e da sociedade. Não está em debate a formação religiosa, mas a humanização e o desenvolvimento da cidadania e de uma educação de qualidade que prepare o cidadão para visões e opções conscientes e críticas em seus tempos e espaços.²⁰⁷

As diferenças manifestas no ambiente escolar repercutem muito mais além da sala de aula, resultando em confrontos entre os sujeitos marginalizados no processo de ensino-aprendizagem. Durante o trabalho com os grupos focais de alunos das séries finais do Ensino Fundamental (cujos dados serão apresentados no quinto capítulo desta tese), ficou claro o estigma negativo que acompanha os jovens oriundos das tradições religiosas de matriz afro-brasileira, revelando o preconceito e os estereótipos resultantes das discriminações sofridas ao longo do tempo²⁰⁸.

Trabalhar com um currículo sob a perspectiva da diversidade religiosa presente no ambiente escolar é um meio de oportunizar o reconhecimento do outro. Autores como Moreira e Fleuri dialogam sobre a importância de se perceber que o currículo representa o esforço de sistematizar o processo educativo escolar, envolvendo simultaneamente intenções e vivências, refletindo interesses a serviço de todos os educandos, constituindo-se em um dos espaços ao qual se atribuem significados aos diferentes contextos de vida dos educandos.²⁰⁹

Necessita-se construir reflexões, com o objetivo de integrar os diversos grupos sociais, étnicos, culturais e religiosos presentes no currículo escolar. Esta reflexão partiria da análise da capacidade da educação, acolher a diversidade de culturas presentes na sociedade, já que os padrões de escolarização direcionam para uma homogeneização, uma cultura impressa e dominante. Para que as diferentes culturas se sintam

²⁰⁷ SCUSSEL, Marcos André. Ensino Religioso e materiais didáticos: necessidade de novos olhares. In: BRANDENBURG, 2009, p. 101.

²⁰⁸ O professor Paulo Sérgio da Silva analisa uma situação de preconceito étnico-religioso manifesta no cotidiano escolar ao identificar o nome “Chuta que é macumba!” em uma equipe de gincana escolar. Frequentemente, os alunos pertencentes às religiões de matriz afro-brasileira são chamados pejorativamente de “macumbeiros” ou “batuqueiros” – somando-se aos termos uma pesada carga de estereótipos. In: SILVA, Paulo Sérgio. Chuta que é macumba! In: SANTOS, José Antonio dos; CAMISOLÃO, Rita de Cássia; LOPES, Vera Neusa. **Tramando falas e olhares, compartilhando saberes**. Contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

²⁰⁹ MOREIRA, 1999; FLEURI, 2000 Apud DANIELCZEN, Francisca Helena. Educação Intercultural e Ensino Religioso: buscando aproximações. In: **Anais do X Seminário Nacional de Formação de professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008. p. 6.

integradas na educação brasileira, a escola necessita continuamente repensar e ressignificar suas concepções, currículos, objetivos dentre outros que caracterizam as práticas pedagógicas.²¹⁰

Sob este aspecto, o currículo do Ensino Religioso, ao valorizar também as diferentes pertencas existentes no espaço escolar, permite uma abertura para o outro, para a dialogicidade - que de uma forma pedagógica informa sobre a existência de outras realidades, sem o propósito de converter ninguém. Ou, como melhor definiu Iuri Reblin:

É impossível somar todas as religiões e engarrafá-las num mesmo recipiente, pois elas têm propostas diferentes, às vezes, propostas que conflitam diretamente umas com as outras. Não é possível dizer que Jesus é igual a Buda que é igual a Alá, pois não são. Há em jogo aqui a questão da identidade, da alteridade, da diversidade e, sobretudo, da relação que se estabelece entre esses elementos. Além disso, existem as vertentes ortodoxas dentro das religiões que brigam pela *ortopodia* (ou o 'caminho correto') de se conduzir a caminhada de fé. O que são as discussões sobre batismo e rebatismo ou sobre Santa Ceia dentro do próprio Luteranismo, por exemplo, senão um confronto de leituras ou interpretações divergentes? Além disso, há uma outra questão implícita nesse problema, visto agora sob o ângulo do diálogo inter-religioso: como a professora vai fomentar o diálogo entre as diferentes tradições religiosas dentro da sala de aula, se nem as próprias religiões resolveram esse problema, i.e., se nem o diálogo inter-religioso e o ecumenismo funcionam como deveriam?²¹¹

É através do currículo que se manifestam as perguntas existenciais que “[...] são o ponto de partida e o ponto de chegada, pois o mais importante, no processo educativo-religioso, não são as respostas e as certezas, mas as buscas e os questionamentos”²¹². Sob este aspecto, destaco um trecho dos PCNER, onde se situa a importância da produção do conhecimento religioso:

Todo ser humano faz perguntas. Ele interroga a si mesmo e ao mundo. Ao interrogar-se, procura saber quem ele é, de onde veio e para onde vai. Quando a pergunta recai sobre o mundo, o ser humano procura compreender o seu mistério, sua origem e finalidade. Na experiência do cotidiano existencial, a pergunta rompe com ele. Provoca novas situações. Faz emergir o desconhecido. O manifesto, como manifesto, já é conhecido, e por isso não é mais provocador. O objeto manifesto, porém,

²¹⁰ DANELICZEN, 2008, p. 6.

²¹¹ REBLIN, Iuri Andréas. Religião e Escola: problematizações teóricas e perspectivas. In: **Anais do X Seminário Nacional de Formação de professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008. p. 2-3.

²¹² KLEIN, Remí. O lugar e o papel das perguntas no processo educativo-religioso. In: SCARLATELLI, 2006, p. 160.

guarda sempre outra face como desconhecida, mas sugerida. É um oculto vislumbrado no horizonte. A esse desconhecido, no além-horizonte, denominamos de mistério.²¹³

Para que a análise sobre a diversidade e o fenômeno religioso possam estar na pauta das reuniões pedagógicas, levando em conta sua importância, faz-se necessário mapear as questões que envolvem tais temas no contexto escolar, para enfim propor e coordenar a execução de estratégias que permitam à Escola envolver-se com a temática - que certamente existe no seu entorno.

Apesar disso, dificilmente tais temas se fazem presentes; aqui, destaco a importância do papel do professor e da professora habilitados (ou não!) para o encargo deste componente, tornando-se agentes de transformação e de comprometimento com as mudanças que se fazem obrigatórias nos planos de estudo e nos próprios currículos escolares, visando a inserção das múltiplas diversidades, não somente de pertença religiosa, mas também etnicorracial, de gênero, entre outras.

²¹³ FONAPER, 2009, p.36.

4 - O Ensino Religioso, a escola pública e seus docentes: contextualização e contradições

Este capítulo parte de uma reflexão sobre o contexto da escola pública e a formação e atuação de professores para o Ensino Religioso. O *lócus* privilegiado de análise é o município de Esteio/RS, onde atuo como professora na escola municipal Luiza Silvestre de Fraga há pouco mais de cinco anos. Nesta trajetória, participei da reelaboração e discussão do projeto político pedagógico e dos demais atos normativos da escola – planos de estudo e regimento escolar. Atuando preferencialmente na área de História – para a qual sou concursada -, pude observar ao longo deste período as tentativas de formação de um quadro docente para Ensino Religioso, por parte da Secretaria de Educação. Por outro lado, a cada início de ano escolar os questionamentos recomeçam: quem tem *horas* faltando? Quem precisa completar sua carga horária? Tem RET²¹⁴ para o Ensino Religioso?

Assim, uma afirmação norteadora perpassou e tangenciou a elaboração deste capítulo: o Ensino Religioso constitui-se numa *jornada alternativa* de trabalho e até mesmo de opção profissional para a grande maioria dos docentes.

Os dois primeiros momentos deste capítulo são fundamentalmente introdutórios. No primeiro item busco efetuar uma inserção histórica e contextual sobre a escola pública, me detendo especialmente em termos de conquistas de políticas educacionais referentes à gestão democrática e também retomando alguns aspectos relativos ao diálogo adolescente-aluno com o contexto escolar²¹⁵. Utilizo também como subsídios para a elaboração deste item o projeto político-pedagógico da escola Luiza Silvestre de Fraga²¹⁶,

²¹⁴ R.E.T. é a sigla, em Esteio, para Regime Especial de Trabalho. Equivale a uma extensão de horas para cobrir a carga horária de determinado componente curricular que está temporariamente sem professor.

²¹⁵ Para a escrita deste primeiro tópico foi de fundamental importância a leitura da dissertação de mestrado da colega Silvia Cristina Hack Alves, intitulada: **O olhar de adolescentes-alunos sobre o sentido da vida**: interações com um contexto escolar. São Leopoldo: EST, 2009.

²¹⁶ No ano de 2007 foi realizada a revisão do PPP e do Regimento Escolar contando com a participação de todos os segmentos; em 2008 os planos de estudos foram elaborados. No segundo semestre de 2010 ocorreu nova revisão do PPP e dos planos de estudo, porém para fins de análise utilizo como subsídios o PPP de 2007 e os planos de estudo de 2008, tendo em vista o presente trabalho acadêmico ter sido construído ao longo da vigência do PPP de 2007.

incorporando, ao final, um histórico da escola no que diz respeito às conquistas referentes à gestão democrática.

O segundo item aborda essencialmente a formação de professores para o Ensino Religioso, onde utilizo como referenciais a produção teórica na área, apontando algumas contradições acerca do papel desempenhado pelo docente deste componente curricular. Por fim, no último momento deste capítulo efetuo uma análise a partir de questionários com cinco professores da rede municipal de Esteio, que atuam ou atuavam como docentes do Ensino Religioso nos anos/séries finais do Ensino Fundamental. Para este item, busquei analisar representações (positivas e/ou negativas) que poderiam estar vinculadas à Nova Era. Para contextualizar, insiro os planos de estudo construídos a partir da elaboração do projeto político-pedagógico da Escola Luiza Silvestre de Fraga.

4.1 – A escola pública: espaço de democratização onde as diferenças se encontram

A educação, no Rio Grande do Sul, tem como marco histórico a atuação da Companhia de Jesus, através das missões catequizadoras aos guaranis na região nordeste do Estado. A partir de 1610 - e por quase duzentos anos -, apoiados pela Coroa espanhola, os jesuítas desenvolveram suas atividades educacionais e missionárias, em reduções onde centenas de indígenas aprendiam a ler, contar e tocar instrumentos musicais. A partir de acordos políticos e das reformas impostas pelo marquês de Pombal, os jesuítas são expulsos do Brasil e dá-se início a um novo momento educativo, quando a Coroa Portuguesa assume oficialmente a tarefa da educação no país.²¹⁷

A indefinição das fronteiras e a disputa de territórios entre Portugal e Espanha afetou diretamente o Rio Grande do Sul, palco de lutas sangrentas pela sua ocupação.²¹⁸ Durante o Império, tornou-se obrigatória a responsabilidade do governo em administrar o ensino primário – nesta época ainda relacionado fortemente à religião. A partir do século XIX, os imigrantes

²¹⁷ REICHEL, Heloísa Jochims; GUTFREIND, Ieda. **As raízes históricas do Mercosul**. A região platina colonial. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 1996.

²¹⁸ REICHEL, Heloísa Jochims; GUTFREIND, Ieda. **Fronteiras e guerras no Prata**. São Paulo: Atual, 1995.

que aportaram no Rio Grande do Sul trouxeram consigo a iniciativa de criar escolas privadas, dando um importante incremento à educação.

Somente no final do século XIX é que efetivamente ocorre uma maior preocupação no que diz respeito à educação pública, quando o pensamento positivista esteve fortemente alicerçado com os governos rio-grandenses. No período republicano a escola foi projetada como modelo ideal para a modernização conservadora, e a carreira de professora primária tornou-se uma alternativa de trabalho e posicionamento da mulher naquele período. Apesar disso, o ensino público carecia de todo tipo de recursos, e aqueles que podiam pagar um ensino particular matriculavam seus filhos em um estabelecimento leigo ou religioso, garantindo melhor instrução.²¹⁹

Destacava-se com nitidez a educação das elites daquelas destinadas aos subalternos. A sociedade burguesa, representada pela elite republicana, tinha o projeto de preparar seus dirigentes, hierarquizando saberes e dotando as classes dominantes de uma formação específica, segundo os critérios da época.²²⁰

Muito tempo se passou; muitos governantes, embates e lutas em prol de melhoras no quadro da educação também passaram. Os antes excluídos da História – pobres, doentes, negros, deficientes, mulheres - em sua grande maioria marginalizados pelo processo civilizatório, hoje teoricamente encontram um lugar na escola que é para todos: a escola pública.

Trata-se de uma instituição que busca, por mediações diversas, a partir das culturas particulares, dos saberes do senso comum e do saber cotidiano, reproduzir a cultura (valores, atitudes, símbolos) e o conhecimento definidos como “universais” pelas classes ou grupos historicamente dominantes. Por ser uma instituição social, expressa, todavia, os conflitos e os interesses em disputa pelas diferentes classes e grupos sociais.²²¹

Nos últimos anos, as transformações oriundas do contexto social, político e educacional, além de políticas públicas direcionadas para o setor, permitiram que houvesse um prolongamento da escolaridade e da permanência na escola

²¹⁹ PESAVENTO, Sandra Jatthy. **O cotidiano da República**. Elite e povo na virada do século. Porto Alegre: editora da UFRGS, 1998.

²²⁰ PESAVENTO, 1998, p. 83.

²²¹ FRIGOTTO, 1997, Apud BORTOLETO, Edivaldo José; MENEGHETTI, Rosa Gitana. O Ensino Religioso e a legislação da educação no Brasil: desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir et al. **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 65.

para boa parte dos jovens brasileiros, incluindo os grupos citados como marginalizados e também aqueles privados de liberdade. Contribuíram para isso essencialmente as estratégias e os subsídios oferecidos às famílias para manterem seus filhos na escola, a reconfiguração do espaço escolar, as tentativas de inclusão dos portadores de necessidades especiais e as alternativas para evitar o fracasso escolar e elevar a escolarização da população.²²²

A escola hierarquicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.²²³

A partir destas políticas públicas educacionais, os sujeitos que antes acabavam excluídos do processo formal de aprendizagem - composto por uma grande parte da população que sofre os efeitos das desigualdades sociais que vigoram em nosso país - hoje têm maior oportunidade de estender seu acesso e permanência na escola.

Estes pressupostos são hoje diretrizes norteadoras para formulação e materialização de políticas de Estado na área da educação, e irão vigorar na construção do novo Plano Nacional de Educação, período 2011-2020. Assim, o Conselho Nacional de Educação (CONAE), em documento recente, destaca em seu Eixo III – Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar:

²²² Cito como exemplos de estratégias as transferências de renda oferecidas pelo governo federal, tanto pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1998-2002/bolsa escola) quanto pelo governo Lula (2002-2010/bolsa família) para manutenção e permanência do jovem na escola; como reconfiguração do espaço escolar, os programas *Escola Aberta* e *Mais Educação* (governo Lula) oferecem alternativas de funcionamento da escola no turno inverso e aos fins de semana e, como forma de driblar o fracasso escolar e a distorção idade/série, o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como estratégia para o Ensino Fundamental. Estas tentativas prosseguem no Ensino Médio e no Ensino Superior, com políticas específicas, tais como as opções Ensino Médio profissionalizante, ingresso no Ensino Superior através de cotas, o Programa Universidade para Todos, entre outros. In: ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, v.11 n. 32. Maio/agosto de 2006. p. 226-237.

²²³ **Educação Inclusiva**. Separata de discursos, pareceres e projetos n° 200/2009. Brasília: Edições Câmara, 2010. p. 10.

[...] A implementação efetiva de uma política educacional como garantia da transversalidade da educação especial na educação, seja na operacionalização desse atendimento escolar, seja na formação docente. Para isso, propõe-se a disseminação de política direcionada à transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade com vistas à igualdade, por meio de estrutura física, recursos materiais e humanos e apoio à formação, com qualidade social, de gestores/as e educadores/as nas escolas públicas. Isto deve ter como princípio a garantia do direito à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero, de idade, de orientação sexual e religiosa, bem como a garantia de direitos aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.²²⁴

Conforme Sposito, a emergência de políticas federais voltadas para a juventude deu-se a partir do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, especialmente após 1997. Naquele ano, ocorreu a intensa repercussão do assassinato do índio Galdino por jovens de classe média alta, e a associação entre juventude e violência se fez mais forte. Apesar disso, desde os anos 1990 a imprensa vinha noticiando os motins e rebeliões ocorridas na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), induzindo a uma visibilidade perversa vários segmentos de adolescentes pobres.²²⁵

A busca por tornar menos desiguais as oportunidades de acesso e permanência na escola repercute diretamente sobre a escola pública. Considerada um espaço privilegiado de sociabilidade para grande parte dos jovens de hoje, a escola caracteriza-se como principal fonte de acesso ao conhecimento e a espaços formais de aprendizagem para crianças e adolescentes. Sendo pública, é o espaço onde as diferenças se encontram, as culturas se cruzam, os excluídos podem ter a vivência da igualdade de acesso e de vivência de aprendizagem escolar.²²⁶

Hoje muito se diz e muito se pode dizer acerca da escola pública contemporânea. Essa instituição tornou-se alvo de disputas e manifestações que praticamente envolvem todos os segmentos sociais da complexa sociedade capitalista atual.

²²⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final da conferência nacional de educação – CONAE 2010:** construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, 2010. p. 63.

²²⁵ SPOSITO, 2006.

²²⁶ TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (Orgs.). **Multiculturalismo:** mil e uma faces da escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-12.

Associações patronais, igrejas, partidos políticos, empresas, movimentos populares, entidades de categorias profissionais, instituições financeiras internacionais, governos, o movimento estudantil, os meios de comunicação, dentre tantos outros, todos se manifestam sobre as condições em que se encontra a escola e emitem suas pautas de prioridade para que ela se molde às exigências deste início do século XXI.²²⁷

Apesar de seu caráter democrático e libertador, é do senso comum a opinião de que a escola pública é hoje uma instituição sucateada e em crise. Esta visão é entendida pelos pesquisadores da área como advinda de vários setores, entre eles a crise de paradigmas. Nesse sentido, faz-se necessário o rompimento com padrões educacionais pré-estabelecidos, especialmente advindos de uma educação cujas tendências pedagógicas vem de um panorama liberal. Por outro lado, a crise da escola pública é fruto direto do próprio sistema público, cujas instituições e profissionais sofrem com a precariedade de verbas e a desqualificação de seus serviços. Nesse processo, perdem-se as condições básicas de educação, que se refletem em baixos salários dos profissionais envolvidos no ato educativo e na manutenção precária das instituições.²²⁸

Para Frigotto e Ciavatta, as condições de trabalho que hoje são oferecidas ao profissional da educação são consequência de um longo processo de desvalorização do magistério. Essa desvalorização se reflete, no aspecto prático, num profissional que adoece com muita frequência por problemas de ordem psicológica, entre outros fatores relacionados à sobrecarga de trabalho, à falta de limites de crianças e adolescentes e ao peso imposto pela sociedade sobre a educação.

Os professores foram sendo prostrados por uma série de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão.²²⁹

Para estes autores, o descaso com a educação é notado através das sucessivas campanhas de voluntariado – tais como o *amigos da escola*, promovido pela Rede Globo – que demonstram a substituição de políticas

²²⁷ ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 3 Apud ALVES, 2009, p. 91.

²²⁸ ALVES, 2009, p. 92.

²²⁹ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil, na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24. n. 82, 2003.

públicas efetivas para o setor por ações relacionadas à filantropia, transferindo a responsabilidade que deveria ser do Estado para “pessoas de boa vontade”.

No que diz respeito ao sucateamento das instituições de ensino, obstáculos institucionais, administrativos, políticos e financeiros são apontados como questões fundamentais para uma reforma ampla e descentralizadora da educação pública. Entendidos como um nítido reflexo de um “jogo de empurra”, tais obstáculos impedem a transferência de recursos e responsabilidades de uma esfera mais abrangente para outras menos abrangentes – ou seja, do Governo Central para os Estados ou municípios.²³⁰

Em termos contextuais, é a partir da década de 1990 que novas formas de descentralização começam a despontar. Os Estados da federação investem em novas experiências de gestão em escola pública, e os municípios passam a assumir serviços antes prestados pelas esferas federais e estaduais.

Escrevendo sobre a implementação de políticas de autonomia financeira nas escolas, Cleusa Conceição Terres Schuch²³¹ aponta que no Rio Grande do Sul o movimento de municipalização deu-se de maneira mais intensa a partir do ano 2000, sendo que o número de matrículas nas séries finais ainda manteve-se estadualizado até 2005. A criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) tornou implícitas as competências referentes à municipalização e responsabilidade financeira sobre o ensino fundamental, que passam a estar na pauta dos prefeitos e assim fomentando intensos debates no entorno da questão.

Atuando como fundo público de natureza contábil, o FUNDEF começou a vigorar efetivamente em 1998, baseado em uma política descentralizadora e redistributiva de recursos. De acordo com seus pressupostos, cada Estado da federação administra um fundo, que é repassado ou redistribuído para cada prefeitura.

Esse fundo representou uma resposta constitucional, mesmo que no âmbito do transitório, a temas que vinham sendo muito discutidos no país por ocasião da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos e do Pacto pela Valorização do Magistério, nos anos 1993-1994, e especialmente, o regime de

²³⁰ ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Federalismo, Democracia e Governo no Brasil: Idéias, hipóteses e evidências. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. N° 48, 2001. ANPOCS.

²³¹ SCHUCH, Cleusa Conceição Terres. **Implementação da política de autonomia financeira em duas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul: um estudo de caso**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação.

colaboração entre as esferas de governo no financiamento do ensino fundamental e no salário do magistério [...] incorporou uma concepção de valor mínimo por aluno que ignorou a construção de parâmetro de custo-aluno-qualidade que vinha sendo consolidada com o Plano Decenal.²³²

A descentralização de recursos via FUNDEF, salário-educação²³³ e programas do MEC para o ensino fundamental contribuíram sobremaneira para alavancar a municipalização dessa etapa de ensino relacionada aos anos finais. Por outro lado, no que diz respeito ao sistema estadual de ensino, a transferência de recursos da própria mantenedora para as escolas de sua rede, através da estimativa de um *per capita* por aluno matriculado, ou valores repartidos conforme a tipologia da escola, é prática recorrente em estados como Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná, configurando-se uma desconcentração, ou seja, transferências intragovernamentais de recursos.²³⁴ Atualmente, as verbas para educação também se consolidam através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) - que entre 2003 e 2005 tornou-se o foco das atenções no Ministério da Educação, período em que o agora governador Tarso Genro (RS) esteve à frente da pasta.

Um dos aspectos mais importantes conquistados foi a gestão democrática do ensino público. Contemplada na Constituição de 1988 e na LDB/1996, a gestão democrática configura-se como primeiro passo para garantir a própria democratização do ensino público²³⁵ - pois permite refletir sobre múltiplas relações, percebendo o aluno como um sujeito inacabado e que necessita desenvolver suas potencialidades, ao mesmo tempo contemplando nesta relação a autonomia do professor e a participação da comunidade.

²³² FARENZENA, Apud SCHUCH, 2007, p. 34.

²³³ Recurso oriundo de impostos e contribuições da Previdência Social e que geram renda para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que posteriormente financia e executa diversos programas governamentais, tais como alimentação escolar, livro didático, saúde e transporte escolar, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação Inclusiva. Outras fontes de financiamento da educação vem de recursos externos obtidos junto ao Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que em contrapartida sugerem ações de desenvolvimento e gestão, tais como parcerias com a iniciativa privada. In: SCHUCH, 2007, p. 38.

²³⁴ SCHUCH, 2007, p. 51.

²³⁵ GADOTTI, Moacir. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

[...] a gestão da educação assume, mais do que nunca, o papel fundamental na condução da educação e do ensino. Sua importância torna-se cada vez maior na interdependência dessas relações, o que nos incita a ressignificar seus conceitos e sua prática, na configuração da realidade global em que vivemos, a fim de garantir a possibilidade de, efetivamente, assegurar o “passaporte” para a cidadania e para o mundo do trabalho.²³⁶

De acordo com José Carlos Libâneo, as competências esperadas na construção da gestão democrática devem se pautar pela capacidade de interação com o alunado, desenvolvendo habilidades relativas à liderança e autonomia. Também é preciso compreender os processos envolvidos na organização do trabalho pedagógico e curricular, bem como inteirar-se dos dilemas e anseios da comunidade escolar, da equipe diretiva, dos professores e da própria sala de aula, sabendo elaborar planos e projetos de ação.²³⁷ Este posicionamento está presente no marco conceitual do PPP do Centro Municipal de Educação Básica Luiza Silvestre de Fraga:

A sociedade que se deseja construir deve ser livre de preconceitos e ter respeito à pluralidade (cultural, étnica, social, religiosa, de gênero), uma sociedade sem desigualdade, em que todos tenham a oportunidade de viver com dignidade e solidariedade, prevalecendo, assim, os interesses coletivos sobre os individuais; buscando a ética como fonte balizadora das relações e corrigindo as situações de impunidade e corrupção. Na sociedade que se deseja construir, cada indivíduo poderá vivenciar a plena cidadania democraticamente, sendo consciente dos seus direitos e deveres. O ser humano se beneficiará dos avanços tecnológicos, colocando-os a serviço do bem comum, e as pessoas serão capazes de modificar o futuro com dignidade e respeito ao próximo. Nesse sentido, a escola e a família terão um papel fundamental, pois deverão ser referência positiva na formação da cidadania. O professor ressignificará sua prática: colaborando para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência e responsabilidade na sociedade; promovendo mudanças, não através da violência, mas a partir da utilização do seu poder de argumentação e da sua capacidade de iniciativa, para que todos tenham vez e voz.²³⁸

²³⁶ FERREIRA, Naura Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura C.; AGUIAR, Márcia Angela (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 297.

²³⁷ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

²³⁸ Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Básica Luiza Silvestre de Fraga. Secretaria Municipal de Educação. Esteio, 2007. p. 7.

De acordo com a LDB, os princípios fundamentais listados em seu artigo 15º e relacionados à gestão democrática do ensino público buscam viabilizar a autonomia administrativa, pedagógica e financeira²³⁹ da instituição. Conforme Heloísa Lück, autonomia é essencialmente construção, ampliação do processo decisório, pressupondo também a mediação – o que pode levar a processos contraditórios. Sob este aspecto, autonomia acarreta também em responsabilidade, que deve se mostrar sempre de maneira transparente para poder expressar corretamente a cidadania.²⁴⁰

A escola deve ser um espaço educativo onde existam produção e reinvenção do conhecimento, não apenas reprodução deste, uma escola que possa garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, no sentido de reformular as deformações dos conhecimentos e a imposição de “verdades absolutas”. Portanto, a construção do conhecimento na escola se constituirá em instrumento para o desenvolvimento ético, afetivo, social, o exercício da cidadania democrática e a atuação crítica do indivíduo.²⁴¹

Retomando o aspecto da municipalização do ensino, novas e iminentes questões passaram a vigorar nas escolas. Uma delas foi a ampliação do quadro docente para suprir as necessidades do ensino fundamental de nove anos, com ingresso através de concurso público para profissionais licenciados nas respectivas áreas de ensino; outra vem sendo a substituição gradual de docentes com a habilitação Normal (Magistério), por licenciados em Pedagogia – Séries Iniciais. Em termos práticos, tais mudanças exigem a aquisição de material didático adequado – desde livros até equipamentos para o laboratório de ciências, por exemplo – e também repercutem sobre os subsídios oferecidos no plano de carreira para o profissional da educação.²⁴²

No que tange a escola pública municipal - entendida em termos de currículo, democracia e direitos pedagógicos - muitas vezes há um nítido

²³⁹ No que diz respeito à autonomia administrativa, Paro argumenta que a possibilidade de gerenciar e dispor de recursos, utilizando-os conforme a realidade da escola, é uma das mais importantes conquistas relacionadas à gestão democrática do ensino. In: PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Editora Xamã, 2001.

²⁴⁰ LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto à formação de seus gestores*. **Em Aberto**. Vol. 17. Brasília: INPE, junho de 2000.

²⁴¹ Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Básica Luiza Silvestre de Fraga. Secretaria Municipal de Educação. Esteio, 2007. p. 8.

²⁴² Em Esteio, o plano de carreira prevê 30% sobre o piso salarial (R\$ 715/nov./2010) para professores com graduação; 40% para pós-graduação; 60% para mestrado e 80% para doutorado.

deslocamento da concepção do projeto de educação pensado coletivamente durante a elaboração do projeto político-pedagógico.

Autonomia é uma disposição que os agentes escolares geralmente querem desenvolver nos seus educandos; assim, devem também procurar praticá-la. Tal como os educandos, os profissionais vivem as contradições do mundo moderno e a experiência da incerteza. Uma forma produtiva de procurar compreender o complexo mundo no qual vivemos é buscar referências consistentes e saberes fundamentais, encontrados mais na partilha, no debate e no embate com outros, presentes ou ausentes.²⁴³

Segundo Souza, há uma grande falta de consenso entre os professores, que acabam exercendo sua prática de forma dispersa, ao mesmo tempo em que o aluno estabelece com a escola uma relação que visa somente o diploma ou certificado de conclusão dos estudos.

A ausência de um projeto, que destitui a educação de objetivos e de conteúdo, o credencialismo do mercado, que corroi o valor do conhecimento escolar, a seleção prévia à entrada no sistema de ensino, que reproduz as clivagens sociais, e a relativa, porém progressiva redução das barreiras internas da rede pública conduzem a uma escola em que predomina a lógica da 'utilidade dos diplomas' [...].²⁴⁴

Assim, conteúdos voltados exclusivamente para o tecnicismo são considerados “de maior peso” no conjunto, ou seja, aqueles que teoricamente contribuem mais para a inserção no mercado de trabalho.²⁴⁵ Nesse sentido, o professor que está à frente de um componente curricular da área das Humanas, por exemplo, quase sempre precisa fazer um recorte do conteúdo, pois sabe que não terá tempo hábil para lecionar determinado tema. Afinal, ao se pensar carga horária, sabe-se que são privilegiados alguns componentes curriculares em detrimento de outros, oferecendo mais material, equipamentos, recursos, professores mais bem preparados, horários ampliados.

Este é o caso do Ensino Religioso, tido muitas vezes como uma opção de trabalho para professores que precisam complementar sua carga horária ou que desejam um contrato temporário. Na grande maioria das vezes sem

²⁴³ CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001, p. 40.

²⁴⁴ SOUZA, 2003 Apud ALVES, 2009, p. 95.

²⁴⁵ RIBEIRO, Marlene. Panorama da educação básica brasileira: perspectivas para o século XXI. **Revista Pedagógica**. Chapecó, n.5, p.27-55. jul./dez. 2000.

qualificação teórica e abordagem conceitual, os conteúdos administrados voltam-se exclusivamente para “valores” ou “ética”, perdendo-se no conjunto um importante espaço de diálogo sobre a diversidade e o fenômeno religioso. Apesar disso, é nas aulas de Ensino Religioso que frequentemente temas transversais - tão ao gosto dos adolescentes - são abordados: sexualidade, violência, perspectivas de vida e trabalho.

Sob este aspecto, é lícito pensar a sala de aula como espaço onde as diferenças e o estranhamento salutar ocorrem, sendo vetor propiciatório para o debate que se origina na própria gestão democrática do ensino, quando docentes, comunidade e sociedade como um todo podem estabelecer um diálogo. Conforme Anísia Figueiredo:

A escola, como instituição qualificada de educação, abre perspectiva para diferenciação do EU e de sua determinação subjetiva na interação global do NÓS. O seu compromisso é abrangente; envolve a sociedade por inteiro, oferecendo-lhe princípios, critérios, horizontes amplos, concepção de valores, mecanismos que favorecem a qualificação da vida, em vista da inserção e integração de pessoas num mundo concreto, com desafios a superar, espaços a conquistar e projetos a construir.²⁴⁶

Apesar de lidar diretamente com o jovem, muitas vezes a escola não consegue se comunicar com ele. O mundo da escola e o mundo dos jovens, com suas expressões culturais, são mundos separados, onde as culturas juvenis – por si só contestadoras – são incompreendidas.²⁴⁷ Tais grupos favorecem a sociabilidade entre os jovens e os ajudam a compartilhar ideias semelhantes, ajudando a desenvolver a autonomia e conferindo muitas vezes sentido à sua própria existência.²⁴⁸

O conservadorismo da escola contrasta profundamente com a profusão de estilos, a impetuosidade das atitudes e as muitas tendências em trânsito, sejam elas gostos musicais, formas de se vestir, modo de falar, de ver o mundo, de gostar.

²⁴⁶ FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: Perspectivas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 29.

²⁴⁷ ALVES, Silvia Cristina Hack; Streck, Gisela Isolda Waechter. Culturas juvenis e ensino religioso na escola. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. **Anais do X Seminário Nacional de Formação de professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008.

²⁴⁸ ALVES, Silvia Cristina Hack; STRECK, Gisela Isolda Waechter. Adolescentes e sentido da vida: interações com um contexto escolar. In: **Anais do V CONERE**. Goiânia, 2009.

A cultura se destaca como elo que interfere no diálogo entre cotidiano escolar e cotidiano juvenil; abre espaço para o próprio agir do jovem no espaço escolar; contribui para uma maior identificação do jovem com a escola. um outro ponto relevante é a constatação de que, ao abrir espaço para a cultura juvenil, a escola estaria pedagogicamente abrindo espaço para o entendimento mais complexo da identidade juvenil: o jovem deixaria de ser mero aluno, tornando-se um sujeito criativo, culturalmente sensível e habilidoso; um sujeito alegre e divertido.²⁴⁹

Esse mundo que fala línguas tão diferentes muitas vezes se choca, revelando um embate desproporcional entre profissionais responsáveis pelo ato educativo e alunos. A escola ainda é um ambiente rigidamente controlado pelo relógio²⁵⁰ - historicamente apontada como instituição disciplinadora de corpos, ao lado da prisão, do asilo, do hospital e do quartel²⁵¹ - onde a própria nomenclatura dos elementos que compõem o contexto escolar são opressivos.²⁵²

Analisando dados de sua pesquisa de mestrado referente ao olhar de adolescentes-alunos sobre o sentido da vida, Sílvia Cristina Hack Alves revela que a equipe diretiva da escola onde foram coletados os dados decididamente desconhecia aspectos relevantes sobre seus próprios alunos. Estabelecendo dados comparativos, a pesquisadora constatou o distanciamento e o desajuste entre os questionários: em questões referentes ao sentido da vida, família, amigos e relacionamentos aparecem como fundamentais na vida dos jovens, enquanto que a equipe diretiva simplesmente relacionou o sentido do viver dos jovens ao desvirtuamento em relação à vida e à família.²⁵³ Estas prerrogativas também ficam evidentes ao analisar um trecho do PPP do Centro Municipal de Educação Básica Luiza Silvestre de Fraga, mais especificamente seu marco situacional:

²⁴⁹ SOUZA, 2003 Apud ALVES, 2009, p. 113.

²⁵⁰ Em contraponto aos modelos de educação vigentes, uma das tendências educacionais relacionadas à pós-modernidade e também ao movimento Nova Era é a Educação Biocêntrica, concebida pelo professor e psicólogo chileno Rolando Toro Araneda (1924-2010), também idealizador da *Biodanza*. A imagem do homem proposta pela Educação Biocêntrica é a do “homem relacional, homem ecológico e homem cósmico”. A matéria desta educação é a vida, sendo indispensável na nossa cultura recuperar o sentimento de “sacralidade da vida” e o “prazer de viver”.

²⁵¹ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

²⁵² Destaco aqui os termos “grade de horários” e “disciplina” (ao invés de componente curricular); há também os extintos “inspetor de disciplina” e “detenção”, entre outros.

²⁵³ ALVES, 2009, p. 124.

Atualmente percebe-se um mundo com muita diversidade e complexidade, em que as mudanças acontecem rapidamente e o ser humano torna-se muito individualista e consumista, perde seus valores éticos, formando assim, uma sociedade violenta e acomodada. Dentro desta perspectiva, é possível observar que grande parte das crianças e adolescentes já não encontra na família seu referencial, sendo algumas vezes influenciadas pela mídia, que prega padrões de comportamento, de beleza, de consumo. A busca pela sobrevivência numa sociedade cada vez mais capitalista leva à ampliação significativa da carga horária de trabalho, fazendo com que o ser humano tenha menos tempo para usufruir dos momentos da vida em família. Vive-se em tempos de guerra, fome, miséria, violência, corrupção, doenças, falta de políticas públicas que priorizem o ser humano em todos os seus aspectos. Evidencia-se a degradação das condições de vida no Planeta em decorrência da ação do homem.²⁵⁴

As conclusões apontadas na relevante pesquisa de Sílvia Hack Alves contribuem profundamente para entender as causas do desgaste das relações humanas no contexto escolar e da própria desvalorização da escola como um todo.

Não raras vezes, a escola experimenta conflitos e evidencia falhas na comunicação com os sujeitos pertencentes a ela. Ao realizar tentativas de abertura para as práticas culturais juvenis, se depara com suas próprias limitações, evidenciando espaços e tempos administrativo-pedagógicos extremamente fechados e quase que intolerantes à tamanha diversidade.²⁵⁵

Estes dados somam-se a outros obtidos através de uma pesquisa sobre adolescentes conduzida pela UNICEF, abordados também no trabalho de Alves. Tais dados revelam que grande parte dos jovens que estudam em escolas públicas consideram os conteúdos importantes para sua vida e também sentem prazer em ir à escola, especialmente em função dos espaços de sociabilidade advindos das práticas esportivas e relacionadas à arte.

As inserções teórico e contextuais abordadas neste primeiro item buscaram afirmar ser hoje a escola pública espaço democrático, advinda de um processo histórico e político que permitiu que sujeitos anteriormente marginalizados e excluídos do processo formal de aprendizagem tivessem acesso à ela. Hoje, a escola pública se reconfigura a partir dos muitos personagens que interagem continuamente neste cenário: professores, alunos, funcionários diversos, pais, demais segmentos, equipe diretiva, comunidade.

²⁵⁴ Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Básica Luiza Silvestre de Fraga. Secretaria Municipal de Educação. Esteio, 2007. p. 4.

²⁵⁵ ALVES, 2009, p. 111.

Muito embora o diálogo estabelecido entre estes sujeitos esbarre em interferências de comunicação de origens diversas, é na sala de aula que se notabiliza o *lócus* democrático, se considerarmos o processo dialético gestado e estabelecido na própria configuração deste espaço.

4.1.1 – Histórico da gestão democrática no Centro Municipal de Educação Básica Luiza Silvestre de Fraga

A Escola Luiza Silvestre de Fraga - ou *Luiza*, como é comumente chamada - tem sua história profundamente relacionada às comunidades que existem em seu entorno, ou seja, o bairro Novo Esteio e a Vila Pedreira²⁵⁶. Fundada em sete de abril de 1969, o projeto de criação da escola se efetivou na gestão do prefeito Clodovino Soares (MDB) e da secretária de educação Natália Gomes Lopes²⁵⁷. A Escola recebeu a denominação de Grupo Escolar Luiza Silvestre de Fraga em homenagem à professora Luiza, pelos seus relevantes serviços prestados à educação, em Esteio. Na ocasião de sua fundação a escola contava com apenas duas salas de aula e 86 alunos de 1ª à 5ª séries, tendo em sua direção a professora Rosa Maria Matos. Posteriormente, no mesmo ano, assumiu a direção de escola a professora Marisa Araújo Trein.

De 1970 a 1977 a escola permaneceu com a rotatividade de professoras à frente da direção, sendo que nesse último ano a escola seria ampliada com duas salas de aula²⁵⁸; o número de alunos já era de 372. De 1978 a 1984 - mesmo período em que o regime militar que vigorou no Brasil por 21 anos começa a declinar - assume Elizabete da Rosa, mantendo-se como diretora por

²⁵⁶ A Vila Pedreira, comunidade localizada num enclave entre a cidade de Esteio e a BR-116, é um conhecido reduto de conflitos advindos do tráfico de drogas e da violência. Sua história está relacionada à vinda de trabalhadores da região de São Leopoldo, na primeira metade do século XX, para construir a rodovia que liga Porto Alegre ao vale dos Sinos, bem como à fazenda Kroeff, onde hoje se localiza o Parque Estadual de Exposições Assis Brasil. Estes trabalhadores não tinham onde pernoitar e acabaram por se instalar às margens da rodovia que estavam construindo. Com o passar do tempo, outros moradores acabaram ali se estabelecendo, sendo hoje a comunidade constituída por mais de 300 moradias. Estes dados foram coletados no livro **Ao longo dos trilhos**, de Miguel Luz, sem editora, 2005.

Apesar das situações de vulnerabilidade social, a comunidade também abriga muitos alunos com grande potencial, que superam dificuldades em sua trajetória pessoal para poder estudar. Como nas demais favelas do Brasil, sua população é composta majoritariamente por negros, que encontram geralmente preconceito ao afirmarem sua origem.

²⁵⁷ Denominação: Decreto Municipal n° 02/1969. Documento obtido na própria escola.

²⁵⁸ Oficialização: Decreto Municipal n° 84/1977. Documento obtido na própria escola.

um período maior que suas antecessoras. Lentamente, as instituições democráticas começam a retomar sua força e, nessa gestão, com a ajuda da comunidade, o pátio da escola foi aterrado e foram construídas calçadas e muros ao redor da escola. Oito salas de aula e um refeitório foram construídos, atendendo 456 alunos. Nesse período também foi criada a Biblioteca Monteiro Lobato, em funcionamento até hoje e com quase nove mil livros registrados.

De 1985 a 1990 assume Léa Beatriz da Silva; durante essa gestão a escola foi novamente ampliada, com a construção de um novo pavilhão com andar superior, contendo oito salas de aula e espaço coberto para a prática de Educação Física e recreação. Nessa época, a escola atendia a 830 alunos.

Acompanhando a redemocratização das políticas educacionais, em 1990 ocorreu a primeira eleição para direção da escola, tendo como candidatas as professoras Maria Odila Nunes Dias e Therezinha Margarete Merg Heller, vencedora deste pleito e hoje ocupando uma cadeira na câmara de vereadores, eleita em 2008 sob a legenda do Partido Popular Socialista (PPS).

De 1991 até 2005 a prof^a Therezinha Margarete Merg Heller esteve à frente da escola Luiza Silvestre de Fraga, dando início ao processo de gestão participativa na escola e tendo como vice-direção diversas outras professoras. Durante este período foi adquirido o terreno em frente à escola para a construção de uma quadra de esportes. Em 1994, a escola contava com 980 alunos distribuídos em 33 turmas, nos turnos da manhã, tarde e noite. A partir do processo de municipalização do ensino, a 6^a série passa a ser viabilizada, com progressiva implementação das séries seguintes ano a ano, até a 8^a série. Neste período passa a existir a turma noturna do projeto de Educação de Jovens e Adultos. Foi implantado, também o café da manhã para os alunos da escola.

Em 1997 é criado o Círculo de Pais e Mestres. Em 1999 foi implementado o Conselho de Classe participativo. A escola considera esse conselho como um espaço em que coletivamente são analisados o desempenho do aluno, o desempenho do professor, da escola como um todo e da família, de forma conjunta e cooperativa pelos que integram a organização escolar (professores e outros profissionais, alunos e pais/responsáveis), também como espaço de proposição de rumos para a ação, valorizando mais os aspectos qualitativos do que os quantitativos. No decorrer dos anos a escola

tem procurado intensificar e aprimorar a participação da comunidade escolar. Portanto, para a escola, o Conselho de Classe participativo é uma situação de aprendizagem e, como tal, fonte de informações preciosas para delimitar os conhecimentos, bem como o que fazer para ampliar o campo de conhecimento e a atuação dos alunos.

Em 1999 deu-se o início do repasse da verba do FNDE do Governo Federal, sendo que até então a verba disponível na escola era oriunda de eventos, rifas, contribuições espontâneas e doações. Já no âmbito municipal foram iniciados os estudos da Constituinte Escolar, que evidencia o aspecto participativo da gestão democrática. Sob este aspecto, o debate sobre direitos e deveres pressupõe o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar através da participação ativa e coletiva, norteadas pela transparência de atitudes, pela postura aberta e democrática, por critérios justos e decisões conjuntas.

No ano de 2001 houve a criação dos Conselhos Escolares e das Equipes Diretivas, os quais orientam estratégias de gestão democrática na educação pública. Os conselheiros foram eleitos pela comunidade escolar. No ano de 2002 foi implementado o repasse da verba de programas municipais referentes ao desenvolvimento da educação, contribuindo para a autonomia financeira da escola e possibilitando que a mesma se dedique inteiramente ao processo pedagógico.

A partir das tendências pedagógicas adotadas no município, em 2002 foi realizada a aplicação e a análise dos dados de uma pesquisa sócio-antropológica com o objetivo de orientar a construção do Projeto político-pedagógico. Esta pesquisa foi realizada na comunidade, sendo conduzida pelos professores das escolas da rede, que se deslocavam até as moradias dos alunos, conhecendo sua realidade e auferindo uma escuta qualitativa.

Na eleição para diretores de 2005 foram eleitas as professoras Solange Maria Lemos como Diretora e Marilda Rejane Kalikoski como Vice- Diretora, que assumiram a direção para o período de 2006 até 2008. Entretanto, com a alteração da lei de diretores, o mandato foi ampliado para quatro anos. Atualmente, a equipe diretiva é composta por Maria Joana Pereira Machado e Maria Rosane Ferreira Viegas, tendo sido eleitas em 2009.

No ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SMEE) passou a viabilizar de forma mais veemente o processo de inclusão escolar. Apesar disso, alunos portadores de necessidades educativas especiais (NEE) já frequentavam a escola, que em 2010 passa a ser uma referência e contar com uma sala de recursos especializada para o atendimento a estes alunos.

Cabe também referir que ao final de cada ano letivo a escola tem autonomia para construir seu calendário para o ano seguinte, com a participação da comunidade escolar, seguindo diretrizes da SMEE.

No ano de 2007 foi realizada a revisão do PPP e do Regimento Escolar contando com a participação de todos os segmentos; em 2008 os planos de estudos foram elaborados. No segundo semestre de 2010 ocorreu nova revisão do PPP e dos planos de estudo. Em termos de tendências pedagógicas na prática escolar, o PPP da escola evidencia a crítico-social dos conteúdos:

[...] o que a escola deve difundir são os conteúdos ligados diretamente com as realidades sociais e, nesse sentido, o melhor serviço que a escola pode prestar às classes populares é a eficiente difusão do saber universal contextualizado com a vida concreta das mesmas.²⁵⁹

A tendência crítico-social dos conteúdos vê na escola um instrumento de apropriação do saber por parte das camadas populares, visando agir no rumo da transformação da sociedade. Nesse sentido, as prioridades vão ao encontro da garantia do desenvolvimento de uma consciência crítica através da mediação entre professor-aluno.

Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.²⁶⁰

A avaliação é um dos elementos também elencados no PPP da escola Luiza Silvestre de Fraga, sendo ali compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. Ela é um conjunto de atuações que têm a função de orientar a intervenção pedagógica e acontece de forma sistemática e contínua por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo

²⁵⁹ SAVIANI, 1991, Apud Projeto político-pedagógico do Centro Municipal de Educação Básica Luiza Silvestre de Fraga. Esteio, 2007. p. 10.

²⁶⁰ LUKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 70.

educando. Além disso, a avaliação possibilita conhecer quando esse se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o educador tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada.

A avaliação fornece ao educador subsídios para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e possibilita a retomada de aspectos que precisam ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Para o educando, ela se constitui no instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para a reorganização de seu investimento pessoal na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais necessitam de maior apoio. Portanto, a avaliação é contínua, global (sócio-afetiva, cognitiva e psicomotora), emancipatória, participativa, processual, diagnóstica e investigativa, respeitando o processo de cada educando e propiciando situações que favoreçam a construção do conhecimento e não apenas a sua reprodução. Nesse sentido, toda a produção deve ser avaliada, utilizando registros claros que mostrem o processo de desenvolvimento global do educando.

Estes são alguns dos aspectos que considere relevantes para contextualizar histórica e pedagogicamente a escola Luiza Silvestre de Fraga, entendida por mim não somente como local de atuação profissional, mas também como campo de pesquisa para a construção de boa parte desta tese.

4.2 – O desafio de ser docente do Ensino Religioso

Estar à frente da docência no Ensino Religioso representa um desafio, historicamente construído em função deste componente curricular ter por si só inúmeras provocações epistemológicas. Tais desafios vão desde pressupostos basilares, tais como estabelecer um diálogo para evitar o proselitismo que vigorou ao longo de sua história pedagógica, até falar em nome da diversidade - e também do específico, ao abordar o Transcendente nas diversas denominações e matrizes de fé, religiosidades e espiritualidade.

A formação de professores para o Ensino Religioso também é um desafio. Até a década de 1990, esteve diretamente ligado ao processo formador de agentes pastorais cristãos, relacionados aos sistemas de ensino, numa parceria nem sempre frutífera.

As demandas de formação eram atendidas por cursos de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares [...] no entanto, este tipo de formação não habilitava os professores em conformidade com os profissionais da educação de outras disciplinas, que tinham suas graduações reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Essas ações situavam-se, prioritariamente, em diferentes e múltiplos processos de formação continuada, que por sua vez, continham ricas contribuições,²⁶¹ assim como carências, dilemas, desafios a serem superados.

A criação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), em setembro de 1995, representou um divisor de águas nos debates sobre este componente curricular e também para a formação de professores. Através do FONAPER foi gestada a redação coletiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), contando com a participação de membros de diversas religiões e educadores de todo Brasil. Apresentando referenciais que orientam o trabalho de docentes do Ensino Religioso, os pressupostos dos PCNER vão essencialmente ao encontro do diálogo, motivador da sensibilidade social e cultural diante da alteridade. Através dos seus cinco eixos temáticos - Culturas e Tradições Religiosas, Ethos, Ritos, Teologias e Textos Sagrados – o docente pode contar com um importante suporte que norteia a busca teórica para a elaboração dos planos de estudo.

A linguagem dos cinco eixos e a definição dos conteúdos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso favorecem a interação entre quem aprende e quem ensina, na construção do conhecimento histórico e cultural e levam ao diálogo respeitoso entre as manifestações religiosas, na pluralidade brasileira.²⁶²

²⁶¹ OLIVEIRA, Lilian Blanck; CECCHETTI, Elcio. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Ensino Religioso. In: POZZER, Ademir et al. **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 103.

²⁶² HOLANDA, Angela Maria Ribeiro. Desafios e perspectivas na docência do Ensino Religioso. In: **Diálogo – Revista de Ensino Religioso**. n.º. 54. Maio/Julho de 2009. p. 13.

Os projetos de formação de profissionais para atuar na área da docência do Ensino Religioso buscaram acompanhar as mudanças referentes ao conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), muito embora utilizando perspectivas pedagógicas diversas, tais como *lato sensu* e cursos de extensão - representando, para o docente habilitado em outra área, a formação continuada na área das Religiões, Religiosidades e Educação.

O FONAPER ajudou a motivar projetos de habilitação dos professores de Ensino Religioso, de acordo com a legislação educacional vigente. Dentre suas proposições, destacam-se as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Ensino Religioso, que buscam viabilizar a licenciatura plena para este componente curricular junto aos sistemas de ensino.²⁶³ Somente através da formação qualificada de docentes é que se vai efetuar uma mudança na concepção deste componente curricular, evitando distorções de conteúdos e equivalendo seu peso junto às demais áreas presentes no sistema de ensino público. Essencialmente, o docente licenciado em Ensino Religioso deve desenvolver competências e habilidades que permitam subsidiar ao educando a compreensão do fenômeno religioso. Assim, o que se espera de um professor desta área é que:

Compreenda o fenômeno religioso, contextualizando-o espacial e temporalmente;
 Configure o fenômeno religioso através das ciências da religião;
 Conheça a sistematização do fenômeno religioso pelas tradições religiosas e suas teologias;
 Analise o papel das Tradições Religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações sócio-culturais;
 Faça a exegese dos Textos Sagrados orais e escritos das diferentes matrizes religiosas (africanas, indígenas, ocidentais e orientais);
 Relacione o sentido da atitude moral, como conseqüências do fenômeno religioso sistematizado pelas Tradições Religiosas e como expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária das pessoas.²⁶⁴

No entanto, apesar do imenso esforço de centenas de educadores na redação dos PCNER e das Diretrizes Curriculares para a formação de professores, a realidade que se apresenta hoje ainda está distante daquela

²⁶³ KLEIN, Remí; SCHOCK, Marlon Leandro. O terceiro pilar do Ensino Religioso. In: **Diálogo – Revista de Ensino Religioso**. n.º. 54. Maio/Julho de 2009.

²⁶⁴ FONAPER, 1998 Apud BLANCK e CECCHETTI, 2010, p. 113.

esperada. Muitos desafios emergem do próprio panorama da educação, já apontados nos itens anteriores deste capítulo. Um dos itens mais polêmicos, no que se refere ao Ensino Religioso, é o explícito proselitismo conjugado à vontade política em alguns Estados da federação - em que todo o debate construído sobre a configuração deste componente curricular não é sequer considerado.

É fato, neste processo, que conselheiros de educação, políticos e sociedade civil em geral, ainda não sabem da atual configuração do ER. Muitas vezes esses conselheiros defendem a sua área de formação (teologia) e políticos que fazem de sua religião geralmente evangélica, um câncer na educação brasileira por defenderem o atraso de um ER pautado na teologia reprodutora de uma fé específica, sem compromisso com a educação cidadã e com religiões sofredoras de preconceito como as religiões afro-brasileiras.²⁶⁵

No que diz respeito à formação de professores para o quadro geral da educação básica, sabe-se que existe hoje um tom pejorativo que considera os cursos nas áreas da Educação como inferiores aos demais. Para Darcy Cordeiro:

Ser licenciado ou professor de ensino primário ou secundário virou estigma de profissional de segunda classe. Leve-se em conta ainda o fato da dicotomia da educação pública e da educação privada, esta mais qualificada que aquela. Assim, aqueles que cursavam boas escolas particulares e confessionais conseguiam vagas nos cursos de elite das universidades públicas, estatais, gratuitas, como: medicina, engenharia e direito que formavam “doutores”, enquanto a grande maioria, proveniente da classe dos menos favorecidos, tendo cursado o ensino fundamental e o médio em escolas públicas, tinha que pagar mensalidades nas faculdades e universidades particulares.²⁶⁶

Esse estigma - enfrentado por qualquer professor habilitado em diferentes áreas - ainda é maior para aqueles que tem por incumbência lecionar o Ensino Religioso. Sob este aspecto, para muitos colegas professores/professoras a docência no Ensino Religioso não se torna somente o exercício de mais um trabalho remunerado, mas sim um desafio permanente - seja em função dos conteúdos que devem ser exercidos, seja colocando-se em pé de igualdade junto aos demais componentes curriculares. É necessário também saber

²⁶⁵ COSTA, Anderson Ferreira. O desconhecimento do Ensino Religioso por parte dos órgãos de educação: a desprofissionalização do professor de Ensino Religioso. In: **Anais do V CONERE**. Goiânia, 2009. p. 3.

²⁶⁶ CORDEIRO, Darcy. Formação inicial de professores para a educação básica: desafios e perspectivas para o Ensino Religioso. In: POZZER, 2010. p. 128.

administrar as tensões existentes no ambiente escolar, entre os próprios professores, especialmente quando se fala em avaliação.

Partindo sempre de uma concepção que privilegia um conhecimento transformador, articulado e contextualizado, a avaliação no Ensino Religioso esbarra em componentes curriculares que definem simplesmente uma nota com base em acumulação de conteúdos. Muito ao contrário de uma educação bancária, a avaliação no Ensino Religioso deve sempre permear objetivos, conteúdos e prática didática, focalizando três etapas: inicial, formativa e final. Para cada uma destas etapas correspondem momentos significativos, nos quais o professor atua como mediador do conhecimento, levando em conta a faixa etária do educando, o contexto e a construção e ressignificação do diálogo acerca do fenômeno religioso.²⁶⁷

Problematizando a docência no Ensino Religioso, Maria Eliane Azevedo da Silva e Afonso Ligório Soares efetuaram um levantamento preliminar sobre trabalhos acadêmicos na área. A partir deste panorama, prospectado em teses e dissertações sobre temáticas pertinentes ao Ensino Religioso, os autores do artigo apresentaram algumas conclusões, que sistematizo aqui como subsídio para compreender alguns dos desafios para a formação docente nesta área.²⁶⁸

Destacando trabalhos acadêmicos que revelaram o perfil do docente de Ensino Religioso, os autores evidenciam a predominância de mulheres à frente deste componente curricular. No que tange a formação acadêmica inicial, o maior número é formado por licenciados em História, seguido de Pedagogia e Filosofia; muitos destes profissionais viram na formação continuada uma oportunidade de diversificar seu currículo, com vistas ao plano de carreira, o que revela, segundo os autores, um processo de fragilidade de valor ao agregar o componente curricular em sua vida profissional simplesmente visando uma possibilidade de ganho material. Apesar disso, o docente que opta por complementar sua formação com o Ensino Religioso necessariamente está visando perspectivas melhores, ao menos em termos de concorrência em concursos públicos, tendo em vista não haver ainda pessoal suficiente para

²⁶⁷ FONAPER, 2009, p. 62.

²⁶⁸ SILVA, Maria Eliane Azevedo da; SOARES, Afonso Ligório. Formação docente e Ensino Religioso: resultado preliminar de levantamento sobre teses e dissertações no Brasil. In: **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**. PUCPR, v.2, n.2, julho/dezembro de 2010. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 361-381.

suprir as carências relativas à composição de um quadro de profissionais habilitados para esta área.

Dificuldades de ordem teórica, didática e contextual se somam, especialmente quando este docente articula a prática pedagógica com questionamentos de ordem pessoal. Outras dificuldades citadas vêm da desvalorização, precarização e discriminação deste componente, a falta de subsídios e formação adequada, a insegurança ao falar sobre o conteúdo.

Prosseguindo em seu levantamento, os autores citam também que o Ensino Religioso é visto como uma alternativa de trabalho, tanto para completar a carga horária, quanto por corresponder a uma vocação para alguns professores. Essa percepção vai ao encontro de minhas observações, sistematizadas nos desdobramentos finais deste capítulo.

Escrevendo sobre políticas de formação de professores, Lurdes Caron argumenta que a formação continuada é o principal meio para garantir ao professor de Ensino Religioso o caráter emancipatório e avaliativo de reflexão sobre sua prática.

Constantemente, o professor aprende e reaprende, organizando e desorganizando, fazendo e desfazendo, assimilando e desassimilando seu saber acumulado, para num processo dinâmico, ser capaz de fazer síntese, reaprender, recriar, refazer seu ser e agir em um mundo cada vez mais excludente e globalizado, sem perder sua identidade como pessoa.²⁶⁹

Este mundo globalizado a que se refere Caron também está presente nas considerações de Ernani Lampert. Para este autor, a educação hoje vive um período de pós-modernidade, em face das muitas transformações e rupturas que se estabeleceram a partir dos questionamentos acerca da razão, da identidade, da objetividade, da ideia de progresso, entre outras.

Conceituar pós-modernidade não é algo fácil, pois não se sabe com exatidão se esse fenômeno, relativamente recente, representa um novo período na civilização; se é uma mudança paradigmática, um movimento cultural ou se pode ser considerado como uma reavaliação crítica dos modos modernos de pensamento, pois questiona as dicotomias rígidas criadas pela modernidade entre realidade objetiva/subjectiva, fato/imaginação, secular/sagrado, público/privado, científico/vulgar. [...] o discurso da pós-modernidade oferece

²⁶⁹ CARON, Lurdes. Políticas de formação de professores e diretrizes curriculares nacionais de Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. **Anais do X Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008. p. 3.

uma série de dificuldades específicas que obrigam a aceitá-lo como algo fragmentado, contraditório e incompatível.²⁷⁰

Inserido na sociedade pós-moderna, o educador precisa estar reafirmando continuamente seu papel transformador, ao mesmo tempo em que lida com uma série de temas desafiantes: relações de poder, tecnologias, violência, globalização, mercado de trabalho, ontologia.

A sociedade pós-moderna é sinônimo de caos, incerteza, paradoxo, complexidade e mudanças constantes. Nas sociedades pós-modernas, as comunidades, as escolas e as turmas são mais diversificadas, de modo que a transformação é mais complexa. A tecnologia e outras formas de comunicação são mais ágeis; por sua vez, a mudança ocorre cada vez mais. O conhecimento é rapidamente substituído, e as soluções são contestadas por um crescente número de grupos de interesse, ou seja, a mudança é mais incerta. Inovações múltiplas, comunidades em alteração e comunicações rápidas significam que as escolas e seus problemas mudam com rapidez.²⁷¹

Analisando esta pós-modernidade, Sérgio Junqueira ressalta a função do educador como catalisador de mudanças e especificamente do professor de Ensino Religioso enquanto responsável por um componente curricular fundado no respeito às diferenças – tão necessárias no mundo atual. Para este autor, o Ensino Religioso é transformador para educador e educando, pois permite - através da dialogicidade que lhe é característica - a descoberta da sensibilidade, da criatividade e do compromisso ético.

São muitas as competências elencadas por Sérgio Junqueira que o professor de Ensino Religioso deve ter. Entre elas, o autor destaca o papel de ouvinte frente às necessidades dos educandos, a capacidade de conectar os temas propostos a outros conteúdos e à realidade, interagindo com o maior número possível de alunos. Além disso, o docente deve imprimir fisionomia pessoal ao seu trabalho, ser organizado, compreender o educando como sujeito competente e capaz, além de outras competências relacionadas ao ambiente profissional.²⁷²

²⁷⁰ LAMPERT, Ernani. **Pós-modernidade e conhecimento**. Porto Alegre: Sulinas, 2005. p.13.

²⁷¹ JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul. (org.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 36.

²⁷² ALVES, Luís Alberto Sousa, JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Orgs.). **Educação Religiosa: construção de identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar**. Curitiba: Champagnat, 2002. p. 125-126.

A concretização destes ideais propostos é que se torna difícil, pois ao mesmo tempo em que são esperadas tantas competências do professor o retorno prático é irrisório. Em termos concretos, o que transparece nestas proposições é alguém que aparentemente “paira” sobre o ambiente escolar, não lida diariamente com situações extremas que também são fruto das incertezas da sociedade pós-moderna.

A percepção destas contradições - situadas no cerne da transição da modernidade para a pós-modernidade - é hoje fundamental para entender e situar o porquê de não haver, ainda, o devido entendimento sobre o Ensino Religioso e seus mediadores diretos: seus docentes.

4.3 – O Ensino Religioso como alternativa docente

Ao longo deste capítulo busquei defender a ideia de que o Ensino Religioso aparece como alternativa de formação docente para professores habilitados em outras áreas, ao mesmo tempo em que contextualizei a escola pública enquanto um dos focos de análise desta tese. Retomo neste momento algumas das constatações que se fizeram pertinentes durante a execução da pesquisa com questionários fechados para professores que exercem ou exerceram esta atividade docente em Esteio, relacionando aspectos referentes à diversidade religiosa e ao fenômeno religioso, no que tange ao movimento Nova Era.

A pesquisa se deu no segundo semestre de 2010, através de questionários com cinco professoras da rede municipal de Esteio, inseridas neste trabalho por meio de contatos pessoais. As áreas de licenciatura variavam: Português-Inglês (2); História (2); Magistério/Normal (1). Todas as análises se deram com mulheres, mas este dado não foi proposital: deu-se através de uma contingência da pesquisa.

As perguntas elaboradas nos questionários foram ao encontro de verificar sobre a possibilidade de inserção de temas relacionados à Nova Era no currículo do Ensino Religioso. Para tanto, percorri um caminho semelhante ao trilhado nas abordagens estabelecidas a partir dos grupos focais de

adolescentes-alunos, realizando uma série de questionamentos antes de entrar propriamente na temática sobre a Nova Era e a diversidade religiosa.

Dentre as cinco professoras que participaram da pesquisa, somente uma participou de cursos de extensão/formações²⁷³ propiciadas pela secretaria de educação de Esteio, realizadas em anos anteriores. Por conta própria, nenhuma delas investiu em formações continuadas. A experiência com este componente curricular varia entre 1 ano e 5 anos de docência. Os conteúdos abrangem: Deus, as diversas religiões, a vida, os valores, os livros sagrados.

Como metodologia de trabalho, estas professoras apontam discussões de textos, trabalhos de pesquisa, depoimentos, análise de fatos e imagens, e relacionam como material didático a utilização da LDB e também ao jornal *Mundo Jovem*. Somente uma professora conhecia a revista *Diálogo*, embora considerando-a acadêmica demais.

Das cinco professoras entrevistadas, todas relatam ter aderido ao Ensino Religioso como uma alternativa docente, que se configurou também como um desafio – uma vez que esta área não correspondia à sua área de origem. Essencialmente, buscaram conduzir suas aulas abordando valores, mas puderam colocar em prática conteúdos estabelecidos a partir dos planos de estudo.

No que diz respeito aos planos de estudo referentes a este componente curricular, pude verificar que a professora que atuava a frente do Ensino Religioso na escola Luiza Silvestre de Fraga conhecia apenas em parte seus pressupostos²⁷⁴. Os objetivos gerais elencados para cada série foram sistematizados nos seguintes tópicos, configurados também de acordo com o PPP da escola:

Conhecer o pluralismo religioso e a diversidade cultural como parte histórica de cada povo. Identificar os elementos essenciais, comuns e particulares das diversas tradições religiosas. Proporcionar o diálogo inter-religioso na busca e no cultivo de valores morais, éticos e religiosos, vivenciando hábitos e atitudes positivas na busca de transcendência e de cidadania. Favorecer a compreensão do significado das

²⁷³ As formações pedagógicas na área do Ensino Religioso foram oferecidas regularmente pela SMEE/Esteio aos professores à frente deste componente curricular, especialmente até o ano de 2008.

²⁷⁴ Como participei da elaboração destes planos em 2007, pude contribuir através da inserção dos PCNER na redação final do documento.

diversas tradições religiosas, fortalecendo as predisposições de cada ser humano a perceber a vida como dom gratuito e o mundo como um todo, onde o educando pensa, sente, decide e age como alguém chamado a realizar um projeto existencial. Compreender as diferentes dimensões da vida, através da crença, da ciência, do conhecimento do sagrado, da identidade e da corporeidade, diferentes expressões de gênero e potencialidades: relacionamento e afetividade. Possibilitar ao educando o resgate ou busca de valores, formação da consciência crítica como instrumento de transformação social, exigindo para isso um momento para reflexão, desenvolvendo no aluno a percepção da importância de viver uma relação equilibrada com o contexto social de convivência.²⁷⁵

Das professoras que responderam ao questionário, todas já haviam tido contato com o movimento Nova Era, através de práticas, cursos, vivências, leituras e estudos. Três professoras relataram ter conhecimento sobre o reiki e duas delas possuíam o domínio da técnica em seu nível II; uma destas professoras também fez estudos sobre projeiologia e já participou de centros espiritualistas nos Estados Unidos e em Minas Gerais. Uma professora tem profundo domínio sobre os conceitos de desencarne/reencarnação, ao mesmo tempo em que é ávida leitora de romances e best-sellers espiritualistas e de auto-ajuda. Uma destas professoras faz uso esporádico de florais de Bach.

Estas professoras relataram o interesse pelas práticas da Nova Era, ao mesmo tempo em que entendem a temática como relevante e necessária no cotidiano escolar. Segundo elas, muitas vezes temas da Nova Era aparecem espontaneamente na condução das aulas, especialmente no que diz respeito à assuntos relacionados a vida após a morte. De um modo geral, as docentes consideram muito importante observar as temáticas que os alunos trazem consigo, pois estas podem ser exploradas no decorrer das aulas.

²⁷⁵ Planos de estudo do Centro Municipal de Educação Básica Luiza Silvestre de Fraga. Esteio, 2007.p.38.

5 - Ensino Religioso, Jovens e Nova Era: análise a partir de uma pesquisa de campo

Religião e juventude, fé e educação: é possível entrecruzar conceitos e estabelecer um diálogo? Embora religião ainda seja considerada assunto de foro íntimo, é possível sim estabelecer contato. O Ensino Religioso tem provado esta assertiva, especialmente por sua proposta teórica e curricular. O objetivo deste item é dar continuidade às questões abordadas no capítulo 3 desta tese, relacionando-as de maneira dinâmica com a pesquisa realizada com os adolescentes. Antes, o leitor me permita uma breve incursão ao universo da pesquisa, extraída de meu diário de campo:

Durante o recreio, observo os alunos da escola [...]. Em seus grupos de afinidade, todos parecem iguais: usam roupas coloridas, com muitas pulseiras da moda; escutam música em seus MP4, conversam animadamente, riem. Nada os parece diferenciar, embora possuam pertencas tão diferenciadas entre si: é D... que vem me contar sobre suas experiências de possessão numa religião de matriz afro-brasileira; é I... que me fala sobre o romance espírita que está lendo; são E... e R... que relatam o retiro com o CLJ. Enquanto isso, observo C... sentada com seus amigos em um banco da escola. Nada seria diferente, a não ser pelo fato de C... usar uma longa saia e trazer o cabelo louro jamais cortado amarrado em uma longa trança.²⁷⁶

Os alunos trazem para o ambiente laico da escola a presença do sagrado. Muitos projetam sua transcendência nos encontros realizados em atividades de cunho religioso, programam atividades e dialogam com colegas da mesma pertença. Transcendem o espaço do sagrado, trazendo para os corredores, para o recreio, para a sala de aula os conteúdos de sua fé.

Para o homem religioso, o espaço não é homogêneo: o espaço apresenta rupturas, quebras; há porções de espaço qualitativamente diferentes das outras [...] Há, portanto, um espaço sagrado, e por conseqüência forte, significativo, e há outros espaços não sagrados, e por conseqüência sem estrutura nem consistência.²⁷⁷

Este estudo é o ponto chave desta tese. É o capítulo onde realizo a intersecção de dados referentes à pesquisa sobre Ensino Religioso e

²⁷⁶ Diário de campo, 25 de maio de 2010.

²⁷⁷ ELIADE, 1992, p. 25.

movimento Nova Era, através do trabalho realizado com grupos focais de adolescentes das séries finais do ensino fundamental. A análise dos dados obtidos me permitiu visualizar um perfil bastante instigador do que sejam os valores e as crenças observados por estes jovens, todos na faixa etária dos 12 aos 17 anos, alunos de uma escola pública municipal. Por outro lado, tendo já realizado - também com jovens das séries finais²⁷⁸ na mesma faixa etária - um estudo sobre representações acerca da imagem de Deus, pude cruzar dados, obtendo assim uma análise muito mais enriquecedora.

Sem perder de vista os subsídios fornecidos pelas inserções e delimitações teórico-contextuais sobre adolescência e juventude apresentadas no primeiro item deste capítulo, busco dialogar continuamente com duas questões problematizadoras que nortearam a pesquisa. Na primeira delas, questiono se é possível a inserção de temas da Nova Era no Ensino Religioso ou se esse processo já se efetua na prática, uma vez que a Nova Era parte de situações de construção e arranjo pessoal. A outra questão diz respeito a quais representações sobre a Nova Era os jovens trazem hoje (ou não) na sua própria religiosidade. Alinhando as duas questões, busco analisar quanto ao papel desempenhado pelo docente habilitado para o ensino deste componente curricular.

Contudo, antes de iniciar propriamente a discussão, cabem algumas considerações referentes à pesquisa com os grupos focais que constituíram o cerne deste trabalho. A pesquisa se deu nos meses de junho a setembro de 2010, tendo sido convidados trinta jovens entre 12 e 17 anos, matriculados na rede pública de ensino de Esteio, alunos da escola onde atuo como professora de História há cinco anos. Nove jovens declinaram do convite - sendo que uma menina, evangélica, foi proibida pela sua mãe de participar da pesquisa - reduzindo para vinte e um o contingente que efetivamente fez parte do trabalho. Os jovens foram distribuídos em dois grupos focais: um englobando os dois oitavos anos (12 alunos) e outro com os nonos anos (9 alunos).

²⁷⁸ TEIXEIRA, Talita Bender. Representações e percepções de alunos do ensino fundamental sobre o Ensino Religioso e a Nova Era. In: KLEIN, Remí (org.). **Ensino Religioso: Diversidade e Identidade**. São Leopoldo: Sinodal, 2008. p. 224-230.

. Conceituação, análise e possibilidades de inserção da Nova Era no currículo do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio et. al. **Anais do X Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008. p. 1-9.

A pesquisa foi realizada através de três encontros²⁷⁹, onde, após uma exposição prévia do conteúdo e dos tópicos elaborados para cada encontro, com uma rodada de debates, os jovens recebiam um questionário, com perguntas estruturadas sobre questões relativas à opção religiosa, influência do núcleo familiar, frequência e participação a cultos religiosos, percepções acerca do movimento Nova Era e, fundamentalmente, o papel do Ensino Religioso e a importância do professor deste componente curricular. Algumas das perguntas apontavam para as recordações de símbolos, imagens, líderes e textos sagrados. Busquei também focar situações de “arranjo pessoal” tão presentes na religiosidade pós-moderna e, para fins de análise comparativa com o trabalho de pesquisa realizado em 2007, solicitei também que os jovens fizessem um desenho que representasse sua crença ou fé - a fim de compreender melhor e situar a fé destes adolescentes através dos Estágios da Fé, de James Fowler.²⁸⁰

O viés metodológico da pesquisa se deu através da técnica dos grupos focais, pois privilegia uma maior postura crítica e dialética e permite aos interlocutores serem colocados em destaque através deste trabalho. A técnica de grupos focais vem ganhando espaço na pesquisa social desde a década de 1980, abrangendo trabalhos nas mais diversas áreas de estudo. Este crescimento se deu especialmente pelas pesquisas de mercado, onde a metodologia de trabalho das ciências sociais, do serviço social e da psicologia foi conjugada às tecnologias e aos paradigmas de *business*, *marketing* e mídia, permitindo ir ao encontro dos desejos dos consumidores, obtendo assim padrões a serem seguidos pelas empresas em seus lançamentos de mercado.²⁸¹

Grupo Focal é um método de pesquisa, com origem na técnica de entrevista em grupo. O termo grupo refere-se às questões relacionadas ao número de participantes, às sessões semi-

²⁷⁹ Tais encontros ocorreram nos 30 minutos finais das aulas de História, no 8º e no 9º anos, mas também considero como dados relevantes de pesquisa as conversas posteriores resultantes dos encontros.

²⁸⁰ O teólogo James Fowler analisou o desenvolvimento da fé nos seres humanos. Situando a fé em 6 estágios, Fowler verificou como o tempo, a experiência e o desafio são importantes para o crescimento da fé. Em cada estágio o indivíduo reflete, trabalha e reconfigura aspectos de sua fé, não necessariamente passando de um estágio para o outro.

²⁸¹ NETO, Otávio Cruz. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf> Acesso em 06 de agosto de 2010.

estruturadas, à existência de um *setting* (sic) informal e à presença de um moderador que coordena e lidera as atividades e os participantes. O termo focal é designado pela proposta de coletar informações sobre um tópico específico.²⁸²

Em minha pesquisa, não encontrei muita bibliografia disponível sobre o assunto. Tomei por base essencialmente os conteúdos disponibilizados na disciplina de *Métodos e técnicas da pesquisa antropológica*, realizada durante meu mestrado em Antropologia Social (PPGAS/UFRGS/2003-2005). Ainda assim, busquei bibliografia específica e acessei *sites* sobre o conteúdo, o que me permitiu acrescentar maior fundamentação teórica.

As vantagens da utilização do grupo focal são diversas. Uma delas é que o grupo focal promove *insights*, isto é, os participantes se dão conta das crenças e atitudes que estão presentes em seus comportamentos e nos dos outros, do que pensam e aprenderam com as situações da vida, através da troca de experiências e opiniões entre os participantes. [...] Os Grupos Focais são eficientes na etapa de levantamento de dados, pois um número pequeno de grupos pode gerar um extenso número de ideias sobre as categorias do estudo desejado. [...] auxilia o pesquisador a conhecer a linguagem que a população usa para descrever suas experiências, seus valores, os estilos de pensamento e o processo de comunicação. É utilizado para investigar comportamentos complexos e motivações, pois compara diferentes visões sobre o mesmo tópico.²⁸³

Os vinte e um jovens foram distribuídos em dois grupos focais, com encontros que ocorriam na própria escola onde atuo como professora de História. Enquanto moderadora dos grupos, busquei interagir com os participantes no sentido de manter o foco na discussão, estimulando os mais tímidos. Nem sempre os resultados foram positivos, mas o saldo da experiência foi bastante enriquecedor. A seleção dos participantes se deu devido à desenvoltura com a temática referente ao Ensino Religioso, curiosidade sobre o tema (por parte dos alunos) e até mesmo o desafio em participar de uma pesquisa científica. Dos vinte e um jovens participantes, dez assumiam a religião católica (alguns não-praticantes), cinco eram evangélicos da Assembleia de Deus, três pertenciam às religiões afro-brasileiras, dois espíritas e uma sem-religião.

²⁸² ANTONI, Clarissa de. **Grupo focal:** Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. Disponível em <<http://www.msmedia.com/ceprua/artigos/clarissa1.pdf>> acesso em 10 de setembro de 2010. p. 2.

²⁸³ ANTONI, 2001, p. 4.

O planejamento e a condução de cada encontro teve por base questões norteadoras, sendo que no fim dos encontros os jovens saíam com um questionário que versava sobre o conteúdo abordado, para ser entregue posteriormente. No primeiro encontro, enfocou trajetória e memórias referentes ao Ensino Religioso e à religiosidade vivida em família. O segundo encontro abordou conceitos de religião, religiosidades e espiritualidade; foi o encontro onde houve maior dificuldade analítica por parte dos interlocutores. Na grande maioria das respostas os jovens buscaram expressar opiniões particularizadas, não abrangendo um conceito formal para cada um dos termos. Por fim, o terceiro encontro envolveu as práticas da Nova Era e sua possível relação com o Ensino Religioso. Foi o mais proveitoso dos encontros, pois muitos jovens tinham afinidade com a temática, sem, no entanto, conhecer o termo “Nova Era”.

Assim, este capítulo interage fundamentalmente com conceitos de religião, religiosidade, fé, Ensino Religioso e Nova Era, tendo como interlocutores jovens estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Portanto, considero de suma importância situar teoricamente algumas destas questões no decorrer da escrita, alimentando epistemologicamente o capítulo com questões relativas à juventude, tais como concepções referentes à adolescência²⁸⁴, entre outros aspectos.

5.1 – Ser jovem hoje: algumas delimitações teóricas e contextuais sobre adolescência

A adolescência é compreendida hoje como uma fase da vida já não mais delimitada somente por fenômenos naturais, mas profundamente demarcada por contextos históricos, culturais, psicológicos e sociais.²⁸⁵ Situada entre a infância e a juventude, convencionalmente a adolescência abrange jovens dos

²⁸⁴ Para a escrita deste tópico foi de fundamental importância a leitura da dissertação de mestrado da colega Sílvia Cristina Hack Alves, intitulada: **O olhar de adolescentes-alunos sobre o sentido da vida**: interações com um contexto escolar. São Leopoldo: EST, 2009.

²⁸⁵ O estudo de Philippe Ariès (1981) é fundamental para a compreensão sobre as idades da vida – infância, adolescência e juventude –, que a partir daí são entendidas não mais como fenômenos naturais, mas revestidas de caráter social e histórico sofrendo influências contextuais em cada momento histórico observado. ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

12 aos 18 anos²⁸⁶, embora sua definição etária seja contraditória. Depreende-se a argumentação de ser o termo “juventude” socialmente construído - pois, conforme Sposito, a própria definição da categoria “[...] encerra um problema sociológico, passível de investigação, na medida que os critérios que a constituem como sujeitos são históricos e culturais”²⁸⁷.

A juventude de hoje nasceu num mundo globalizado, mediático, tecnológico. Vivem em tempos de intensa efervescência, numa sociedade que passa por profundas modificações nas formas de constituição do vínculo e nas modalidades do estar-junto. O avanço tecnológico praticamente aboliu a morte, criando o padrão da eterna juventude, afetando drasticamente nossas noções usuais de duração da vida e de seus ciclos. A cultura de consumo pauta no par juventude-beleza um estilo de vida altamente valorizado e almejado. Os jovens que “ficam com” nas baladas, são os mesmos a defender com vigor a fidelidade. [...] Em seu cotidiano mais imediato convivem, entre outros, com os dilemas das reconfigurações do dito mundo do trabalho e com a morte prematura causada pela dita violência urbana. Têm a sua disposição um mercado religioso, onde abundam ofertas de salvação de toda ordem. Em síntese, é nesse mundo efetivamente tornado aldeia global e nesses tempos de incerteza generalizada e de hibridações inesperadas que se insere “experiência geracional” da juventude de hoje.²⁸⁸

Dado os muitos olhares sobre a juventude, correspondem diferentes teorias sobre delimitações biopsicossociais do grupo; todas as análises, no entanto, compreendem o período como fase de transição ou desenvolvimento individual entre a infância e a maturidade, onde perpassa acima de tudo a busca e a construção de uma identidade. Com drásticas mudanças físicas e biológicas, numa fase conhecida como *puberdade*, o corpo antes infantil de meninos e meninas passa a sofrer o bombardeio de seus respectivos hormônios, o que desencadeia o crescimento dos atributos femininos e masculinos, com todas as suas implicações posteriores. Ocorre também a

²⁸⁶ Por “juventude” compreendem-se jovens dos 15 aos 29 anos de idade, situando-se aí diversos subgrupos etários. In: LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 13.

²⁸⁷ SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. In: Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial, 5 e 6. São Paulo: ANPED, maio/dez.1997. p. 37-52.

²⁸⁸ PEREZ, Léa Freitas. Da religião e de juventude - modulações e articulações. In: MARIANO, Ricardo et.al. **Anais das XIII Jornadas sobre alternativas religiosas na América Latina**. Porto Alegre: PUCRS, setembro de 2005. p. 7.

maturação do sistema reprodutor, levando ao despertar - ou busca mais intensa – das questões relativas à sexualidade.

O desenvolvimento cognitivo e intelectual durante a adolescência também engendra profundas mudanças, com transformações qualitativas na estrutura do pensamento - que se aproxima cada vez mais do modelo lógico e científico, realizando abstrações, elaborando hipóteses, analogias e teorias. A capacidade de raciocínio, percepção, concentração, reflexão e argumentação aproximam o pensar dos adolescentes do pensar dos adultos, gerando muitas vezes conflitos geracionais e também de identidade.

As transformações físicas, cognitivas e intelectuais pelas quais passa o adolescente repercutem profundamente no desenvolvimento de sua identidade e personalidade. Experiências vividas durante a infância são ressignificadas e compreendidas com o olhar mais maduro, ao mesmo tempo em que pode ocorrer um distanciamento das concepções seguidas pelo modelo familiar. É um período que encerra indagações e frequentemente crises - que muitas vezes são encaradas como positivas no processo de amadurecimento, impulsionando mudanças, novos desafios e até quebra de paradigmas. O aspecto negativo e perigoso desta busca relaciona-se aos contingentes de jovens que se aproximam das drogas e da delinquência, bem como outros agravantes, tais como a gravidez na adolescência.

É uma fase de conflitos intensos, de querer vencer sempre, de frequentes regressos a atitudes infantis, de viver aventuras perigosas, expondo a risco sua própria vida. Rejeitam formas de autoridade, de disciplina e apresentam atitudes de repulsa ao cumprimento de obrigações e compromissos.²⁸⁹

Por ser um período de transição para a idade adulta, algumas teorias sugerem que o período da adolescência seja compreendido como um processo de moratória, caracterizado pela tolerância reservada aos adolescentes, uma vez que estes passam pela experimentação para encontrar seu papel na sociedade. É o que sugere Erik Erikson:

A adolescência e a aprendizagem [...] podem, na nossa opinião, ser vistas como uma moratória psicossocial: um período de maturação psicossocial e cognitiva, e, no entanto, um adiamento sancionado do comprometimento definitivo. Isso

²⁸⁹ ALVES, 2009, p. 24.

proporciona uma relativa liberdade de movimento para a experimentação de papéis.²⁹⁰

No entanto, o entendimento de período de moratória também pode ser sujeito a críticas, uma vez que se observa o crescente número de adolescentes em total descompromisso até mesmo com a vida. Tal cenário se agrava com as incursões cada vez maiores de adolescentes no mundo do crime, participando ou sendo cooptados por milícias ou adultos infratores.

Jovens de diferentes classes sociais, advindos de situações de vulnerabilidade social ou não, frequentemente são vítimas ou agressores em situações extremas: trânsito, criminalidade, tráfico de entorpecentes, impunidade, exploração sexual, entre outros. Como alternativa a esse cenário, continuamente alimentado pela mídia sensacionalista, cogitam ações negativas, tais como a redução da maioridade penal. Por outro lado, os jovens também são alvo de políticas públicas que visam sua permanência na escola, a inserção no primeiro emprego, a valorização da vida, o protagonismo juvenil, entre outros.

Como a juventude é pensada como um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e ajuste aos papéis adultos são as falhas nesse desenvolvimento e ajuste que se constituem em temas de preocupação social. É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como “problema”: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social.²⁹¹

Ao se pensar o jovem na busca pela afirmação de sua identidade no contexto relacional, também é importante considerar fatores sociais diversos; ou seja, não existe “uma” identidade juvenil, mas sim identidades individuais e coletivas distintas. As análises de Marília Sposito (2006) e Hilário Dick (2006)²⁹² são fundamentais para compreender os diferentes momentos e formas de pensar que a juventude vive hoje nas regiões metropolitanas; destes estudos

²⁹⁰ ERIKSON, Erik. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 57.

²⁹¹ ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 5-6, p. 25-36. maio/dez.1997. p. 29.

²⁹² SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol 11 n. 32. São Paulo: ANPED, maio/ago.2006. p 238-257.

DICK, Hilário (Coord.) Discursos à beira dos Sinos. A emergência de novos valores na juventude: o caso de São Leopoldo. In: **Cadernos IHU**. Ano 4, n. 18. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

depreende-se que a juventude é diferente ao se abordar diferentes cenários, embora possua variáveis comuns: educação, trabalho, lazer, sociabilidade, entre outros.

De qualquer forma, ao se efetuar uma análise sobre adolescência hoje, também é necessário que sejam observadas as grandes transformações globais e tecnológicas, especialmente no que diz respeito ao acesso à informação, que afetaram os jovens a partir do início do século XXI:

A sociedade contemporânea, em constante mutação, faz com que as dimensões simbólicas se espalhem de forma veloz, revelando assim relações de poder para aqueles que mostram capacidade de recursos na obtenção e interpretação dessas informações. Estas transformações não são apenas observadas no âmbito macrossocial, mas também nas relações microssociais (interpessoais), levando o ser humano a fazer parte destes recursos. A identidade, neste contexto, se apresenta central, no sentido de capacidade dos indivíduos ressignificarem-se, sem que esse ambiente se apresente recheado de tensões, conflitos, riscos e limites.²⁹³

Sob este aspecto, o crescente uso e a democratização do acesso à internet gera novas e intrigantes questões. Se, por um lado, a rede possibilita a inclusão digital no mundo fascinante do conhecimento, interligando pessoas das mais diversas partes do globo, por outro lado suscita polêmicas que vão desde a confusão entre o público e o privado – tais como a exposição da vida pessoal em *sites* de relacionamento - até o *ciberbullying*, a violência praticada através das páginas da rede, com consequências muitas vezes danosas.

Apesar disso, a internet vem possibilitando uma revolução sem precedentes na comunicação entre as pessoas: *Msn*, *Orkut*, *Facebook*, *Blogs*, *Twitter*, entre outros, atingem jovens de todas as camadas sociais, que frequentemente varam noites *teclando* e trocando ideias, enquanto assistem aos melhores momentos de seus artistas favoritos no *Youtube*²⁹⁴.

²⁹³ RAITZ, Tânia Regina. Espaços de sociabilidade e construção de identidades dos jovens através da religião. In: MARIANO, Ricardo [et.al.]. **Anais das XIII Jornadas sobre alternativas religiosas na América Latina**. Porto Alegre: PUCRS, setembro de 2005. p. 6.

²⁹⁴ *Msn* corresponde à rede de mensagens instantâneas do Hotmail, onde as pessoas *teclam* (tc) umas com as outras, estabelecendo novas linguagens expressas por símbolos e abreviaturas. *Orkut* e *Facebook* são redes de relacionamento, onde é possível acessar fotos, agregar-se a comunidades virtuais, encontrar amigos, trocar mensagens e brincar com aplicativos (tais como *Buddy Poke*, *Colheita Feliz*, *Cafemania*, etc). *Blogs* são diários virtuais e o *Twitter* é um *microblog*, em que é possível a digitação de algumas poucas centenas de caracteres. A febre do *Twitter* é tornar-se um *seguidor de alguém*, ou seja, ler o que um famoso

Imprescindível na compreensão do jovem de hoje está a análise sobre o papel e a importância dos grupos de afinidade. O conceito de identidade, nesta perspectiva, passa a ser significativo para entender como os adolescentes ou jovens constroem suas experiências pertencendo a um universo plural de grupos e redes, muitos deles virtuais.

O pertencimento a um grupo de iguais possibilita a socialização, o desenvolvimento da personalidade e também um maior desligamento das figuras de referência, sejam pais ou demais responsáveis. Em suas pesquisas, o psicólogo social e pedagogo Lawrence Kohlberg descreve seis estágios de desenvolvimento moral e de valor, não necessariamente arrolados a faixas etárias. Nos vários estágios analisados por Kohlberg, é a partir da Fase Convencional que a moral dos interesses grupais se sobressai, onde a identificação com o grupo de amigos e seus respectivos valores pode ser tão intensa a ponto de levar ao afastamento dos valores recebidos na família e até na sociedade.²⁹⁵

Relacionadas diretamente aos grupos, as culturas juvenis são uma das marcas mais visíveis da adolescência contemporânea, cujo aspecto mais visível é a projeção e identificação com um estilo cultural. Em seu cotidiano, os adolescentes expressam em atitudes, indumentária, palavras e ações sua adesão a esta ou aquela rede cultural, alimentada continuamente pela troca entre as pessoas de seu grupo de afins. Sob este aspecto, um vasto mercado de bens simbólicos se estabelece, reforçando a inserção e a identificação com os valores da rede cultural envolvida:

Os jovens de forma mais marcante ainda constroem e expressam sua identidade com base nas complexas escolhas de consumo simbólico que estão a sua disposição, como num excitante hipermercado de imagens, símbolos, territórios, ideologias, referências, modas, objetos, bebidas, comidas, etc. essas identidades, assim, são narrativas que se articulam por meio do consumo e da produção culturais.²⁹⁶

Por ser um ávido consumidor de bens simbólicos, os adolescentes são alvo de diversos segmentos do mercado que, através de campanhas publicitárias, tem como foco seu potencial de consumo e aquisição de

postou. *Youtube* é o canal de vídeos curtos, onde todo tipo de imagem, filme, documentário pode ser postado (com algumas exceções, tais como pornografia).

²⁹⁵ DUSKA apud ALVES, 2009, p. 27.

²⁹⁶ OLIVEIRA apud ALVES, 2009, p. 33.

produtos. Estimulando frequentemente uma cultura individualista e hedonista, onde o corpo jovem é modelo de prazer, sensualidade e beleza, tais campanhas vinculadas na mídia repercutem até mesmo em faixas etárias superiores, vendendo a ideia de que todos devem se sentir como adolescentes, prolongando ao máximo a juventude.

O individualismo, o imediatismo nas relações, a necessidade constante de autoafirmação, a busca exacerbada pelo prazer e pela felicidade instantâneos, o descaso com o vir a ser, o erotismo e o sensualismo exagerados também se configuram como características dos jovens contemporâneos. A ideia de liberdade total e irrestrita, muitas vezes estimulada pelos próprios responsáveis, tem gerado a desvalorização contínua de valores e conhecimentos dos mais velhos, considerados ultrapassados. Por outro lado, a conseqüente ausência de limites e a perda de referenciais, principalmente afetivos, respondem pelo vazio existencial que vem caracterizando a juventude atual, levando a inúmeros casos de depressão, consumo de medicamentos e utilização de drogas.

No entanto, muitos jovens não se restringem ao mero consumismo de bens simbólicos, mas sim tornam-se eles próprios produtores de cultura. Por interagirem de forma privilegiada com as tecnologias de informática e de comunicação, acabam gerando novos elementos culturais, agregando valores de referência das culturas juvenis e definindo novos padrões.²⁹⁷

A tecnologia passa a habitar intensamente o cotidiano dos/as jovens e, através da internet, televisão, *vídeo-game*, dvd, passam a ter uma relação mais direta com as imagens. As linguagens utilizadas acabam sofrendo alterações pelos/as jovens e os novos modos utilizados são muito mais interativos do que reflexivos. É comum observar-se linguagens de emenda semelhantes às usadas na internet [...]. Os novos termos e signos, além de serem repletos de emoções e sentimentos, estão intrinsecamente ligados ao universo simbólico do/a jovem e são fruto, em grande parte, das interações destes com o universo virtual e com o uso freqüente destas novas tecnologias [...]. Essas novas linguagens, por serem repletas de citações universais, adquirem um caráter nômade e

²⁹⁷ Especialmente na música e nas artes visuais é possível perceber a influência dos jovens enquanto produtores de cultura, expressando para o mundo, via internet, novos padrões de imagem. Jovens pertencentes às *tribos* (tais como o movimento *hiphop*, entre outros) frequentemente produzem novos padrões direcionados aos seus grupos de origem. Muitos partem para a ação concreta, transformando positivamente o meio em que vivem através do engajamento em projetos sociais.

“babélico” e apresentam-se de forma “globalizada” e conectada, num ecletismo histórico e geográfico que mistura os tempos e embaralha os espaços.²⁹⁸

Observatório privilegiado de onde é possível analisar as questões pertinentes à juventude contemporânea, a escola ainda se destaca como espaço de sociabilidade e *locus* multiplicador de saberes – que, porém, nem sempre caminham paralelos às profundas transformações (tecnológicas, midiáticas, culturais, entre outras) que os jovens hoje vivenciam.

5.2 – Jovens, religião, fé e escola

A adolescência é o período em que o mundo parece se expandir para além dos limites projetados pelo contexto familiar: novas experiências relacionais, afetivas, culturais e também religiosas podem fazer parte deste cenário. Elemento presencial no desenvolvimento de qualquer ser humano, a *fé* pode estar associada a pessoas, ideologia, pensamentos, teorias, crenças, dogmas religiosos... Segundo Tillich, “[...] fé é o estado em que se é possuído por algo que nos toca incondicionalmente”.²⁹⁹

A fé está presente nos jovens, pois se relaciona com o sentido da própria existência. Perpassando - sem ser diretamente elencada – os PCNs para o Ensino Religioso, é possível observar manifestações de fé entre professores, equipe diretiva e alunos: “Tenha fé que tudo vai dar certo”; “Com fé em Deus vou passar de ano”; “Tenho fé em melhorar de vida”, são frases comuns, ao mesmo tempo em que representações de fé individualizada - escritas no vestuário, nos adereços, nos livros, nas falas - são rotineiras no ambiente escolar. Fé é diferente de confessionalidade religiosa, compreendida muitas vezes como a exteriorização de crenças particularizadas.

O tema *fé* apareceu nos relatos dos jovens muito mais expressa nas rodadas dos grupos focais do que escrita nos questionários³⁰⁰: “Fé é necessária”; “Fé é importante pra conseguir as coisas”; “Fé é o que te ajuda a

²⁹⁸ STRECK, Gisela Isolda. ALVES, Sílvia Cristina Hack. Culturas juvenis e Ensino Religioso na escola. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. **Anais do X Seminário Nacional de Formação de professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008. p. 8.

²⁹⁹ TILLICH, Paul **Dinâmica da fé**. São Leopoldo: Sinodal, 1974. p. 7.

³⁰⁰ O primeiro questionário abordou aspectos relacionados à confessionalidade dos jovens, onde durante a execução do grupo focal abria espaço para alguns questionamentos sobre fé, que considereei como relevantes.

seguir em frente” foram falas recorrentes. Fé e religião foram frequentemente tidos como conceitos análogos; assim, o termo *fé* pareceu estar sempre relacionado à própria religião do jovem: fé em Deus, fé em Ogum, fé na Bíblia. Porém, para alguns, o conceito de fé é individualizado em especificidades: fé na minha família, fé em mim.

O entendimento de que o desenvolvimento da fé parte essencialmente do núcleo familiar endossa que esta análise sobre juventude e religião seja feita a partir dos estudos de James Fowler. Em seu trabalho de maior relevância, *Estágios da Fé*³⁰¹, Fowler aponta elementos que relacionam a fé à própria questão da existência, onde através de relacionamentos com pessoas ou até mesmo instituições nas quais o indivíduo confia ou compartilha lealdade determinam seu padrão de fé. Desse modo, é possível associar fé à construção identidade, cuja formação se dá durante a adolescência.

Embora dividida por Fowler em seis estágios, a fé não pode ser enquadrada nas mesmas categorias para todos, pois está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento individual, biológico, cultural, psicossocial e também às influências religiosas de cada um. É preciso ressaltar também que o estudo de Fowler se relaciona profundamente às manifestações religiosas provindas do mundo judaico-cristão. Assim, embora importante, não é determinante para o modo de ver e sentir a fé relacionada aos jovens pertencentes à matriz religiosa afro-brasileira.

Estágio 1 - Fé primordial: relacionada ao período da lactância, inicia com o próprio nascimento e estende-se até os dois anos, envolvendo relações de confiança nos cuidadores, além de experiências cognitivas e emocionais, onde despontam as primeiras imagens de Deus. A transposição bem-sucedida deste primeiro estágio sustenta a passagem para os demais.

Estágio 2 - Fé intuitivo-projetiva: ocorre dos três aos sete anos, onde fantasia e realidade se misturam. Imagens e símbolos religiosos tendem a representar conscientemente seu papel na percepção infantil, podendo ser associados a sentimentos positivos ou negativos para o resto da vida. A imagem de Deus relaciona-se a figuras concretas e antropomórficas.

³⁰¹ FOWLER, James. **Estágios da fé:** a psicologia do desenvolvimento e a busca do sentido. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1992.

*Estágio 3 - Fé mítico-litera*l: dos sete aos doze anos, corresponde ao período em que a criança já distingue o real da fantasia, tentando realizar associações entre as imagens da fase anterior com o raciocínio lógico. Passa a reconhecer sua identidade perante o grupo ou a egrégora religiosa, realizando narrativas mais elaboradas sobre sua existência. Apesar disso, a imagem de Deus persiste concreta e antropomórfica, associada a um pai ou chefe, que governa recompensando ou punindo conforme o merecimento. O uso de símbolos aparece de forma concreta e literal.

Estágio 4 - Fé sintético-convencional: embora relacionada à adolescência, muitos adultos e pessoas mais idosas podem ainda estar condicionados a ela. Neste estágio, o adolescente passa a preocupar-se com sua identidade, utilizando conceitos abstratos. A avaliação dos outros sobre ele passa a ser algo importante. As representações de Deus podem ter por base qualidades pessoais de amor, compreensão, lealdade e apoio, que refletem a base que o jovem teve na infância. Neste período também surgem “outros significativos”, isto é, pessoas que exercem algum tipo de influência sobre o jovem. Neste estágio, símbolo e sentido ainda aparecem interligados, sendo que separá-los pode constituir uma ameaça ao significado do que representam para o conceito de sagrado da pessoa.

Estágio 5 - Fé individualivo-reflexiva: corresponde aos adultos jovens – mas, tal qual o estágio anterior, pode estender-se até pessoas mais velhas. Para que este estágio ocorra, é necessária uma profunda avaliação crítica referente ao sistema de crenças, símbolos e valores relacionados ao estágio anterior.

Para sustentar suas identidades reflexivas, as pessoas deste estágio compõem (ou ratificam) estruturas de sentidos que estão conscientes de seus próprios limites e conexões internas e conscientes de si mesmas como cosmovisões. Utilizando suas capacidades de conhecimento processual e reflexão crítica, o estágio individualivo *demitologiza* símbolos, rituais e mitos, traduzindo tipicamente seus sentidos para formulações conceituais.³⁰²

Assim, geralmente crises (doença, morte, separações, entre outras) podem desencadear uma mudança de perspectiva, quando o jovem passa a

³⁰² FOWLER, James. Estágios da fé: um quadro de referência para o engajamento teológico-prático. In: FOLLMANN, José Ivo; SCARLATELLI, Cleide; STRECK, Danilo (org.). **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006. p. 116.

refletir mais profundamente sobre seu *self*. Pode haver dilemas e contradições entre a fé individual, interiorizada e a fé seguida em comunidade.

Estágio 6 - Fé conjuntiva: está relacionada com a consciência do reconhecimento de outras verdades além daquelas apresentadas pela fé individual. Dessa forma, está associada com a meia idade e além, podendo ocorrer antes deste período – ou até mesmo nunca ocorrer.

A fé conjuntiva exibe uma espécie de humildade epistemológica. As realidades que rituais, símbolos e metáforas religiosas procuram colocar ao nosso alcance transbordam em excesso e recuam para trás em uma revelação e um encobrimento concomitantes. Este estágio representa um movimento para além da estratégia demitologizadora do estágio individuativo. [...] as pessoas do estágio conjuntivo manifestam uma disposição para entrar nas ricas moradas de sentido que símbolos, rituais e mitos verdadeiros oferecem. Como correlato destas qualidades, este estágio exige uma abertura de princípio para as verdades de outras tradições religiosas e de fé.³⁰³

Estágio 7 - Fé universalizante: geralmente, ocorre da meia idade para além, sendo raras as pessoas que o manifestam. Caracteriza um sentido de amor, fé e justiça que ultrapassa os limites sociais, culturais, étnicos, de gênero e afinidade religiosa.

Os estágios da fé constituíram um suporte importante para a análise efetuada a partir dos questionários e encontros dos grupos focais de adolescentes. O termo aparece de forma mais usual nos diálogos do que nas respostas aos questionários, uma vez que muitos adolescentes ainda estão construindo uma elaboração do termo – ficando mais em respostas evasivas e genéricas, sem aprofundamento.

A análise das representações do sagrado, expressas em desenhos pelos alunos, foi bastante significativa e constituiu um importante suporte para compreender e situar a fé dos jovens interlocutores da pesquisa. Realizada em dois momentos, em 2007 e novamente em 2010, a expressão através dos desenhos se constitui numa ferramenta simples e ao mesmo tempo muito rica.³⁰⁴

³⁰³ FOWLER, 2006, p. 118.

³⁰⁴ A ideia de trabalhar com representações surgiu em 2007, durante a disciplina *Personalidade e Fé através dos ciclos da vida*, conduzida pela Prof^a Dr^a. Gisela Streck. Durante a disciplina, uma das leituras mais significativas para mim foi *O nascimento do Deus vivo*, de Ana Maria

De uma maneira geral, os jovens de 2007 e 2010 desenharam imagens muito semelhantes, com predominância de imagens antropomórficas e bastante concretas – anjos, crucifixos, Bíblia, pessoas orando - que fornecem pistas para que se classifique sua fé como mítico-literar. Sugerem representações de uma fé seguida em família, numa relação de reciprocidade com o sagrado. Os alunos evangélicos expressaram com crucifixos e versículos do Antigo Testamento a sua fé, enquanto que os católicos desenharam o cálice da Eucaristia, a hóstia e anjos. Os espíritas também não fugiram do desenho recorrente de uma cruz, enquanto que os africanistas, tanto de 2007 quanto de 2010, buscaram desenhar orixás e também caboclos da Umbanda.

Em 2007, duas representações chamaram profundamente minha atenção, sugerindo que suas autoras estejam saindo do estágio 2 e ingressando no estágio 3, fé sintético-convencional. Situado entre os 13 e os 20 anos, este estágio engloba também os questionamentos e rompimentos que surgem na adolescência. O sagrado parece estar vinculado ao desejo de conhecimento do outro; ele é misterioso e busca o companheirismo e a amizade pessoal para orientação e apoio. Pode ser uma fase de rompimento com a religião seguida em família, ou a confirmação do que se acreditava até então.

A primeira representação trazia num mesmo desenho quatro elementos díspares: a pomba, a cruz, a estrela de Davi e o caldeirão. Na legenda do desenho, a explicação: a pomba personificava o Espírito Santo, remetendo à trajetória católica da menina; a cruz representava outras religiões cristãs, enquanto o caldeirão simboliza a Wicca – forma de paganismo e bruxaria neo-moderna, com a qual a menina tinha simpatia - e a Estrela de Davi refere-se à umbanda, emblema presente em muitos centros. Por sinalizar mistério e o interdito, este símbolo pode ser uma associação que a aluna fez consciente ou inconscientemente.

A outra representação consistia simplesmente numa cruz com a palavra “Deus” no centro. Aparentemente poderia remeter ao estágio 2, porém, a

Rizzuto, que trazia estudos de caso, com base na psicanálise, valendo-se como suporte de representações do sagrado e de Deus em pacientes. RIZZUTO, Ana Maria. **O nascimento do Deus vivo**: um estudo psicanalítico. São Leopoldo: Sinodal, 2006.

legenda logo abaixo da representação explicava “Eu desenhei uma cruz escrito DEUS dentro, porque eu ainda não tenho uma religião, eu to (*sic*) em escolha”.

Uma representação de 2007, bastante interessante, foi de outra menina na faixa etária dos 14 anos, que inseriu elementos da Nova Era em seu desenho, tais como uma mandala e símbolos religiosos múltiplos (caldeirão, estrela de Davi, Cruz, Crescente muçulmano), além de frases relacionadas a uma religiosidade de “arranjo pessoal”. A fé da jovem foi classificada ainda no estágio 3, mas com profundas possibilidades de avançar para o estágio 4.

Um único jovem, já com 16 anos na época da pesquisa de 2007, sugeriu em sua representação do sagrado estar vivendo o quarto estágio descrito por Fowler, fé individual-reflexiva, quando ocorre um deslocamento radical da dependência de outra opinião quanto ao Sagrado para o desenvolvimento da sua própria opinião. Os indivíduos são definidos por valores, opinião e relacionamentos que preencherão sua existência. É onde se dá a escolha por uma “comunidade de fé”. Em sua representação, o jovem ilustrou o sagrado com o panteão de orixás africanos, pois entre seus planos futuros estava o aprontamento na sua Nação africanista, tornando-se um babalorixá.

As representações de 2010 não foram tão ricas de significado quanto ao material de 2007, mas contribuíram decisivamente para interpretar algumas das respostas inscritas nos questionários.

Na escola analisada, situada em Esteio, conteúdos sobre religiões aparecem de maneira muito esparsa no componente curricular do Ensino Religioso. Sem concurso público para o quadro efetivo de professores habilitados, o componente acaba sofrendo a falta de profissionais com formação específica. Professores de outros componentes curriculares que precisam completar sua jornada de trabalho geralmente são convidados a assumir o Ensino Religioso, preferindo lidar geralmente com temas transversais do que propriamente com os conteúdos estabelecidos a partir dos planos de estudo da escola³⁰⁵. Esta realidade também se observa em outras escolas, quando se utiliza o período do Ensino Religioso para se falar sobre *bullying*, por exemplo.

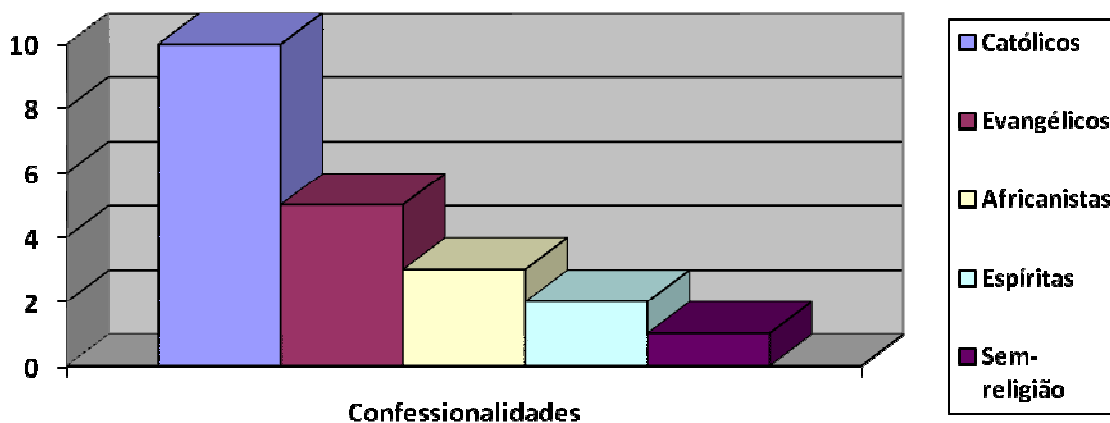
³⁰⁵ Em 2007, participei da elaboração do PPP e planos de estudo da escola, relacionando os PCNs previstos para o Ensino Religioso aos conteúdos transversais. No entanto, as sucessivas trocas de supervisora e professoras para o componente curricular comprometeram a execução eficaz destes planos de estudo na prática.

Assim, administrado por uma professora sem formação na área, mas com muita vontade de realizar um bom trabalho, a escola carece de um maior acompanhamento por parte da Secretaria de Educação municipal, que lhe deveria fornecer o apoio teórico para a execução eficaz de suas práticas.

No item que virá a seguir parto para a análise dos dados obtidos com a pesquisa sobre os jovens na escola, observando fundamentalmente aspectos que tangem o Ensino Religioso e o movimento Nova Era.

5.3 - Análise e interpretação de dados a partir dos questionários e encontros focais

A pesquisa³⁰⁶ teve início com a aplicação do questionário 1, direcionado essencialmente para a trajetória pessoal e memórias referentes ao Ensino Religioso e à religiosidade vivida em família. Dos vinte e um jovens que participaram dos dois grupos focais, dez eram católicos, cinco evangélicos, três africanistas, dois espíritas e uma sem-religião. Dentre os católicos, muitos poderiam ser enquadrados na categoria “católico não-praticante”. A participação dos jovens na pesquisa se deu através de um convite, mediante autorização dos responsáveis.



Dentre o grupo católico, oito alunos já haviam participado de atividades religiosas fora de sua religião, tais como frequência a centros espíritas,

³⁰⁶ Dado o expressivo número de dados coletados durante a pesquisa para a escrita deste capítulo, considerei necessário efetuar um recorte das respostas aos questionários e relatos coletados nos encontros focais. Assim, estão sistematizados no decorrer da escrita os aspectos mais relevantes da pesquisa.

terreiras de umbanda e outras igrejas. Tal fato não foi visto como empecilho para vivência do catolicismo, pois até mesmo duas meninas de 13 anos, que desenvolvem atividades como coroinhas da única igreja católica situada no bairro, já frequentaram ou tiveram contato com outras religiões.

A grande maioria dos jovens relacionou sua trajetória religiosa ao grupo familiar, ou seja, a religiosidade seguida em família influencia grandemente a busca espiritual de cada um. Para os católicos, é uma religiosidade manifestada em práticas exteriorizadas – tais como ir à missa, frequentar a catequese e a crisma e, principalmente, o *CLJ*³⁰⁷.

Entendido pelos jovens muito mais como espaço de sociabilidade, o *CLJ* movimenta um grande contingente de alunos da escola, com práticas dinâmicas que envolvem a formação de lideranças. Percebi, durante os encontros focais, que quando se tocava no tema *CLJ* o clima ficava ligeiramente tenso. Assim, pude ler nas entrelinhas as disputas internas que ali existem. Fora do grupo focal, um aluno veio me procurar para explicar o porquê da tensão, que mais tarde anotei no diário de campo:

Encerrado o encontro daquele dia, D. veio me procurar para explicar o porquê da revolta de A., R. e I. Segundo ele, que é um dos coordenadores mais velhos (tem 16 anos) do *CLJ*, A., R. e I. foram vetadas do retiro na cidade de S... por não serem consideradas suficientemente maduras para as atividades do grupo. Neste retiro, outra menina, E., faria sua iniciação, o que causou a indignação principalmente de I.³⁰⁸

No entanto, não é somente o *CLJ* que movimenta os jovens da escola: para os evangélicos da Assembleia de Deus, o grupo *Geração Eleita* tem forte representatividade. Realizando atividades dinâmicas que envolvem estudo

³⁰⁷ O **Curso de Liderança Juvenil** (abreviado **CLJ**) é um movimento eclesial leigo da Igreja Católica, voltado à evangelização de jovens de 14 a 18 anos de idade. O CLJ iniciou na Igreja São Pedro em Porto Alegre no ano de 1974, e logo firmou-se como movimento Arquidiocesano e não como uma associação a mais. Hoje está implantado em grande parte do Rio Grande do Sul e em parte de Santa Catarina e Paraná. Ele está dividido em duas grandes partes, o *CLJ Momento* e o *CLJ Movimento*. CLJ Momento: curso de três dias (CLJ I), precedido pela formação no pré CLJ, que apresenta um momento de conversão. Para aprofundar a consciência do "ser Igreja" e do "sentir com a Igreja", em vivência e reflexão, em vida e ação. Um ano após o jovem ter participado do CLJ I o Movimento prevê o CLJ II e dois anos depois o CLJ III. O objetivo é aprofundar a consciência do cristão, assumida no Batismo, confirmada no Crisma e renovada na recepção do Sacramento da Eucaristia, para ser testemunha, para servir, para influir e transformar. O Primeiro Curso CLJ I Momento aconteceu nos dias 14 e 15 de julho de 1974 no **Centro de Pastoral**, atrás da Paróquia São Pedro em Porto Alegre.

In: http://pt.wikipedia.org/wiki/Curso_de_Lideran%C3%A7a_Juvenil acesso em 27 de outubro de 2010.

³⁰⁸ Diário de campo, 25 de agosto de 2010.

bíblico, música, retiros e encontros frequentes na cidade de Esteio, o *Geração Eleita* é citado como espaço de sociabilidade, onde os jovens evangélicos sentem-se muito bem. Todos os participantes evangélicos da pesquisa frequentam as atividades propostas pelo grupo, envergando camisetas pretas com dizeres em dourado, onde se lê o versículo bíblico: “Feliz a nação cujo Deus é o Senhor” (Sl 33,12). A participação destes jovens nestes grupos é estimulada pela família, que também frequenta algum outro grupo relacionado à Assembleia de Deus e tem por hábito o estudo bíblico em casa.

Escrevendo sobre jovens, sociabilidade e transcendência, Anna Thereza Bezerra afirma:

Embora o jovem pareça estar pouco interessado na “religião-de-igreja”, o contato com o grupo religioso pode ser a indicação de um caminho diferente para a expansão de outra forma de contato com a religião. Numa atividade religiosa informal, com base nas relações de grupo, que nesse momento da vida lhe oferece um grande campo de escolhas, possibilitando o estabelecimento de alianças e parcerias, há a possibilidade de compartilhar experiências transcendentais com sua participação e contribuição.³⁰⁹

Os três jovens praticantes das religiões afro-brasileiras (Batuque, Umbanda e Quimbanda) também relataram a influência familiar como marca inicial para sua trajetória religiosa. Dois jovens, D. e R., praticantes respectivamente da *Nação* e da *Umbanda Branca* (palavras deles), descreveram nos questionários³¹⁰ fatos relacionados ao nascimento de cada um, vinculando a proteção de seus orixás/caboclos à sua própria sobrevivência.

Quando eu nasci eu fiquei entre a vida e a morte, até mesmo meu pai de cabeça (Xangô) fugiu na hora, aí o Oxalá moço me pegou. Meu avô fez uma troca de vida pra mim³¹¹, e eu sobrevivi. (D., 16 anos, batuqueiro).

Meu protetor e guia é o Ogum Rompe-mata. Eu sou de uma descendência espiritual e quando eu for mais velho eu vou trabalhar com ele. (R., 13 anos, umbandista).

³⁰⁹ BEZERRA, Anna Thereza Patrício Beutenmuller. Ensino Médio: Juventude e Religiosidade em ambiente educacional tecnológico. In: **Anais do Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso**. João Pessoa: Editora Universitária, v. 11, 2010. p. 52-59.

³¹⁰ Tais descrições referem-se às perguntas presentes no questionário 1, relacionadas à trajetória religiosa ou de busca espiritual e à frequência a alguma atividade ligada a sua ou outras religiões.

³¹¹ Trabalho específico destinado à saúde, quando um animal é sacrificado visando a recuperação da pessoa.

E., católica não praticante e adepta das religiões afro-brasileiras, relata com muita ênfase uma promessa feita por sua mãe referente ao seu reestabelecimento:

Eu tive convulsão quando eu tinha três anos. Fiquei internada no hospital. Minha mãe fez uma promessa pra lemanjá e eu fiquei boa; quando eu tinha sete anos me levaram toda vestida de azul na beira do mar lá em Nova Tramandaí, e me levaram nos ombros até dentro do mar. Foi muito emocionante. Eu não posso cortar muito o meu cabelo por causa dessa promessa. (E., 13 anos, católica não-praticante).

Para os espíritas, a participação e a frequência aos centros também esteve condicionada ao acompanhamento de um familiar. No entanto, Y. e P. relatam ser advindos da religião católica. Para estes jovens, participação em palestras, recebimento de *passes* e leitura do *Evangelho Segundo o Espiritismo* configuram seguir o Espiritismo. P. relata a realização do *Evangelho no Lar*, uma das atividades mais divulgadas pelo Espiritismo Kardecista orientado pela FEB e FERGS³¹². G., a jovem sem-religião, é fortemente influenciada pelas opiniões de seu pai, porém assume que a avó materna a levava a sessões de Umbanda. G., no entanto, se coloca em dúvida quanto ao fato das pessoas manifestarem crença em algo, pois para ela

[...] algumas pessoas precisam pelo fato de terem medo de morrer e não acreditarem no fato de que depois que você morre acabou e deu.(sic). (G., 14 anos)³¹³

Imagens, recordações, símbolos, histórias e textos foram relacionados fortemente ao imaginário católico, constituído essencialmente por devoção aos santos (São Jorge, Santa Rita de Cássia, Nossa Senhora das Graças e Nossa Senhora Aparecida foram os mais citados). Para os evangélicos, a leitura bíblica e o conhecimento, especialmente do Antigo Testamento, foi destacado como essencial. Um dos alunos africanistas, D., é profundo conhecedor das histórias referentes ao panteão Yorubá, narrando-as como mito fundante de sua nação Jeje-Ijexá. Para os demais africanistas, seguidores da Umbanda, a religiosidade se mescla com o sincretismo católico. Os dois espíritas descrevem um imaginário muito mais relacionado a uma pertença de

³¹² Respectivamente, Federação Espírita Brasileira e Federação Espírita do Rio Grande do Sul.

³¹³. Refere-se à pergunta constante no questionário 2: Situa a importância da Religião, das Religiosidades e da Espiritualidade na tua vida.

catolicismo popular, onde misturam-se procissões, devoções a santos e cumprimento de promessas. Ambos não possuem uma definição clara das imagens que podem ser relacionadas à sua religião. G., sem-religião, é bastante crítica e ironiza as imagens relacionadas à pertença familiar (no caso, à avó), muito próximas de um catolicismo popular.

Durante os encontros focais, no entanto, nas falas recorrentes dos jovens sobressai-se um imaginário religioso bastante sincrético, fruto de bricolagens e sobreposições. O acesso à internet e a busca por respostas também é frequente através deste meio, especialmente nos grupos de afinidade e comunidades virtuais; cantores *gospel*, fenômenos instantâneos para o grande público, têm suas músicas *baixadas* em MP3, ao mesmo tempo em que *clipes* musicais veiculados no *Youtube* são muito acessados. Enfim:

No campo tecnológico, a televisão e a internet vendem diretamente das lojas de produtos esotéricos até produtos virtuais de fé [...] Neste início de milênio, os jovens já não consideram óbvia a equação “brasileiro = católico” e, se quiserem, já podem assistir pela TV programas espíritas, invenções rituais da Igreja Universal e às pregações de outras tantas denominações, assim como a debates sobre espiritualidade Nova Era. A mistura entre o natural e o sobrenatural, a ciência e a magia, o corpo e a mente, a razão e o coração não os surpreendem [...].³¹⁴

No ambiente escolar, as recordações referentes ao Ensino Religioso nas séries iniciais são diluídas em imagens sobre convivência, boas maneiras, ética e moral, com a lembrança das orações que demarcavam o momento da merenda, realizadas pelas professoras das séries iniciais. Nas séries finais, a grande rotatividade de professoras neste componente curricular demarcou uma constante referência nas respostas, o que levou muitos jovens a associarem o Ensino Religioso a um componente curricular tedioso, marcado essencialmente pelo debate sobre qualquer tipo de tema, menos os conteúdos previstos pelos PCNs.

O segundo encontro dos grupos focais abordou conceitos de religião, religiosidades e espiritualidade. Como fruto de um Ensino Religioso deficitário, muitos jovens não tinham domínio algum sobre os termos, mantendo opiniões

³¹⁴ FERREIRA, Benedita Aguiar. TRINDADE, Rosa Cássia. O Ensino Religioso e as teimosias juvenis: abertura para o diferente. In: **Anais do Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso**. João Pessoa: Editora Universitária, v. 11, 2010. p. 60-66.

particularizadas sobre os mesmos; sob este aspecto, os encontros focais foram mais produtivos do que as respostas expressas nos questionários. “Religião” aparece como componente relacionado essencialmente a uma instituição formal cristã, muito embora “ser de religião”³¹⁵ esteja associado à fala de D., um dos alunos africanistas. Religiosidades são entendidas enquanto manifestações diversas e Espiritualidade aparece como conceito ainda incerto, definitivamente relacionado à religião própria de cada um, sem um entendimento mais aprofundado pela maior parte dos jovens. Apesar disso, com exceção de G., sem-religião, os três conceitos são destacados como importantes pelos demais 20 jovens participantes da pesquisa.

As contribuições das Religiões, Religiosidades e Espiritualidades foram muito mais destacadas de forma oral do que inscritas como respostas nos questionários. O termo “Religião” (relacionado essencialmente a alguma confessionalidade específica) foi o mais destacado, de forma esparsa, nas respostas presentes questionários³¹⁶:

A minha religião me ajuda a me relacionar (sic) com os outros.
(F., evangélico, 14 anos)

[As religiões] São importantes porque fazem o bem, e servem para unir as pessoas. (C., católica, 13 anos).

Porque falam de Deus e de Jesus pras pessoas que não conhecem. (T., católica, 13 anos).

Levam a mensagem de Deus e ajudam as pessoas. Ajudam as pessoas a se encontrarem. (M., evangélico, 14 anos).

Acho que as religiões são os ensinamentos que trazem coisas boas para melhorar a convivência das pessoas [...] sem religiosidade as pessoas não teriam como se inteirar destes ensinamentos e espiritualidade é se comunicar com Deus, pedir um mundo melhor. (M., católica, 13 anos).

Assim, num diálogo frequente com sua confessionalidade, a grande maioria dos jovens destacou como contribuições das religiões temas como a paz entre as pessoas, o consolo aos enlutados, a caridade, entre outros. Para G., sem-religião, as religiões de uma maneira geral devem ser vistas com cuidado, pois muitas “enganam as pessoas mais humildes”. Para D.,

³¹⁵ Termo êmico (ou seja, interno, nativo) relacionado à fala das pessoas que se assumem como batuqueiros.

³¹⁶ Ver anexo D (questionário 2), p. 191.

africanista, “[...]algumas religiões perseguem os batuqueiros, isto *ta (sic)* errado”.

Com relação ao imaginário religioso - numa pergunta específica sobre líderes, templos, lugares sagrados, símbolos, textos e práticas – foi recorrente para muitos jovens a associação com sua pertença específica. Dessa forma, os elementos mais lembrados foram: Papa, santos, Bíblia, hóstia, eucaristia, igreja, pastores. Até mesmo para os três alunos africanistas houve a recorrência de um imaginário católico.

Por fim, o terceiro encontro envolveu as práticas da Nova Era e sua possível relação com o Ensino Religioso³¹⁷. Antes, porém, considerei interessante mensurar a percepção dos interlocutores sobre este componente curricular, onde a grande maioria dos jovens, todos das séries finais, é advinda de um ensino fragmentado em diversos professores e conteúdos ao longo de sua vida escolar.

Para mim eu acho muito bom! Porque com o Ensino Religioso eu aprendo várias coisas que as outras matérias não ensinam. (C., 13 anos, católica).

Acho importante para os jovens e crianças aprenderem um pouco mais sobre eles mesmos e aprender um pouco sobre as religiões. (T., 13 anos, católica).

Demorei um pouco para perceber, mas a aula de Religião é o momento em que temos para expressar nossas opiniões sobre diferentes assuntos. (G., 14 anos, sem-religião).

Assim, de maneira geral, o Ensino Religioso é visto como matéria importante, encarada com interesse e motivação pela grande maioria dos interlocutores, que a consideram um espaço “mais livre” para abordar outros temas além dos conteúdos dos demais componentes curriculares.

No que tange especificamente aos conteúdos estabelecidos a partir dos PCNs para o Ensino Religioso há predominância da temática sobre Diversidade, onde os alunos consideram importante conhecer outras religiões e outras práticas religiosas. Nos encontros dos grupos focais, diversas vezes os participantes ilustraram verbalmente sua opinião a respeito, demonstrando empolgação com trabalhos de pesquisa sobre práticas e religiões.³¹⁸

³¹⁷ Ver anexo E (questionário 3), p. 192.

³¹⁸ Especificamente no início do ano a professora solicitou um trabalho sobre religiões de maneira generalizada. Um fato inusitado, no entanto, ocorreu durante a apresentação dos trabalhos (junho de 2010), quando algumas alunas do oitavo ano (7ª série), que pesquisaram

A metodologia de trabalho utilizada em sala de aula consiste basicamente na leitura e discussão de textos, que versam normalmente sobre *bullying*, paz, sustentabilidade e até namoro na adolescência. Apesar disso, muitas vezes os períodos são utilizados para realização de palestras, exibição de vídeos ou filmes ou pesquisa no laboratório de informática. A avaliação se dá através de trabalhos e participação nas aulas, e, muito embora tenha-se em larga conta o fato do Ensino Religioso *não reprovar*, nos conselhos de classe finais ele acaba contando e pesando na reprovação, sempre ao lado de outros componentes curriculares.

Retomando as questões abordadas durante o encontro focal especificamente sobre a Nova Era, apresentei aos alunos um texto, de minha autoria, bem sucinto sobre a temática. Ao mencionar algumas práticas relacionadas à Nova Era, os alunos demonstraram curiosidade e alguma percepção à respeito, sendo que reencarnação e astrologia foram alguns destes conceitos. Muitos alunos têm profunda curiosidade sobre práticas e confessionalidades orientais, recordando alguns temas abordados na mídia³¹⁹. Ao mesmo tempo, temáticas recorrentes no espiritismo Kardecista (reencarnação, plano espiritual, espíritos, mediunidade...) também apareceram, possivelmente motivadas pela exibição de filmes e novelas³²⁰.

Com relação à expressão “Nova Era” apenas uma aluna do nono ano (8ª série) já conhecia o termo, pois sua mãe é massoterapeuta e praticante de reiki³²¹. Por outro lado, a grande maioria dos alunos, até mesmo alguns do

sobre a Wicca, representaram uma cerimônia com alguns elementos significativos (cálice, espada estilizada, velas...). Durante a apresentação, um aluno, testemunha de Jeová, sentiu-se incomodado e pediu à professora para se retirar da sala. Chegando ao pátio da escola, encontrou outros alunos e espalhou a notícia de que na sala “estavam fazendo Batuque”. Outros alunos, de outros anos, acorreram à porta para verificar o que estava acontecendo, e então criou-se um episódio de intolerância religiosa. Chamado pela professora, o aluno retratou-se, dizendo que nem sabia o que era Batuque - mas achou que fosse, em virtude das práticas serem para ele desconhecidas.

³¹⁹ A novela *Caminho das Índias*, de autoria de Glória Perez, foi exibida na rede Globo em 2009, trouxe em sua trama conceitos sobre o Hinduísmo - tais como reencarnação e sistema de castas - que provocaram a curiosidade dos alunos.

³²⁰ Refiro-me aqui aos filmes *Bezerra de Menezes* (2007), *Chico Xavier* (2009) e *Nosso Lar* (2009), recordistas de bilheteria, que em seus enredos abordaram personalidades conhecidas do universo espírita e também a novela *Escrito nas Estrelas*, veiculada na rede Globo, grande sucesso de audiência do ano de 2010, que tinha em seu enredo temas como a vida após a morte e a reencarnação.

³²¹ Técnica japonesa de imposição de mãos, desenvolvida no final do século XIX.

grupo evangélico, já havia tomado conhecimento sobre os *Best-sellers* de autoajuda, especialmente aqueles escritos pela autora Zíbia Gasparetto³²².

Dos 21 jovens que participaram da pesquisa, três já buscaram por conta própria elementos significativos das práticas da Nova Era: C., 14 anos, cuja mãe é reikiana e massoterapeuta, possui grande interesse na aplicação da técnica, tendo já feito uso da mesma diversas vezes. Entre seus planos futuros estão a iniciação no Reiki I; R., 13 anos, já se submeteu a uma *cirurgia pelo espaço*³²³ praticada por um conhecido centro espírita do Rio de Janeiro, fato também relatado por G., 14 anos.

Sem recorrer às práticas específicas da Nova Era, cinco adolescentes - todas com 13 anos, católicas e alunas do oitavo ano - relataram curiosidade e interesse pela Wicca. Foram estas meninas que protagonizaram a apresentação sobre práticas de magia na aula de Ensino Religioso. Todas pesquisaram por conta própria elementos significativos da Wicca.

Além da Wicca, outras práticas largamente utilizadas são o horóscopo, com a interpretação sobre o signo zodiacal correspondente ao nascimento de cada um; o interesse pela interpretação de cartas (Tarô, cartas ciganas e baralho *Lenormand*³²⁴) e práticas referentes ao espiritualismo (sonhos, vidência, mediunidade, projeção astral).

As temáticas referentes ao espiritualismo despertam profunda curiosidade nos jovens. Muitos têm histórias interessantes e peculiares a contar³²⁵, como as de S., 14 anos, que “desde criança enxerga espíritos”. O jovem frequenta uma casa espírita, mas, segundo ele, não tem interesse em desenvolver seus dons.

Desde pequeno eu vejo espírito. O primeiro que eu vi tava (*sic*) nos pés [da cama] da minha irmã. Eu vejo eles sempre de preto, eles aparecem pra mim e ficam me olhando. (S., 14 anos, católico não-praticante).

³²² Zíbia Gasparetto, nascida em Campinas, SP, em 1926, é uma médium espiritualista que começou a psicografar livros a partir da década de 1950. Com mais de 30 romances publicados, é uma das autoras espiritualistas mais lidas da atualidade.

³²³ Cirurgia realizada a distância. Envia-se uma carta para o centro espírita T., situado no Rio de Janeiro, onde se detalha o problema de saúde; após um mês a pessoa recebe a resposta, via correio, com a data, horário e todos os procedimentos referentes à intervenção espiritual, tais como o nome do médico, como devem ser feitos os curativos, etc.

³²⁴ Todos são baralhos de cartas ou lâminas utilizadas como meio de adivinhação ou mesmo de autoconhecimento.

³²⁵ Relatos coletados após o término do primeiro encontro focal, realizado em julho de 2010.

Eu me vi deitado e acordado ao mesmo tempo. Aí olhei pro quarto e tinha um guri negro me olhando, acororado. Ele falou: “Quer brincá?” (*sic*). (R., 13 anos, umbandista).

Questionados sobre a presença da temática da Diversidade e também da Nova Era nos conteúdos do Ensino Religioso, a grande maioria dos jovens concordou em um ponto: é possível a inserção, sim, destes temas no currículo³²⁶.

Sim, querendo ou não todo mundo tenta se achar ou achar a sua religião, mas às vezes você acredita um pouco de cada uma ou tem sua própria crença, pois pra mim o Ensino Religioso não se trata só de religião e sim num todo, podendo discutir diversos assuntos, até a Nova Era. (G., 14 anos, sem-religião).

Sim, pois alguns alunos nem sabem o que é Nova Era, seria bom para aprendermos mais sobre ela. (A., 13 anos, católica não-praticante).

Todos os assuntos que têm a ver com a parte espiritual de cada um deveriam ser abordados nas aulas, pois acho que tudo está relacionado. (C., 14 anos, espírita).

Embora sem conhecimento da expressão “Nova Era”, os interlocutores se mostraram dispostos ao diálogo, expressando - como só o sabem fazer os jovens – sua profunda curiosidade sobre as práticas descritas no breve texto de apresentação do terceiro encontro. No entanto, foi recorrente nas falas a percepção de que quem deve fazer este recorte é o professor/professora. Entendido ainda como grande mediador do conhecimento, não excluindo a importância desempenhada hoje pela internet, o papel que o professor/professora executa é fundamental para a interação entre o conteúdo e a prática, criando uma metodologia que torne as aulas atraentes e interessantes.

5.3.1 – Quase chegando ao fim desta caminhada

Buscando responder às duas questões problematizadoras apresentadas no início deste capítulo, que me instigaram durante toda a elaboração da pesquisa de campo - especialmente nos encontros focais realizados na escola com os jovens interlocutores deste trabalho – questiono se é possível a

³²⁶ Ver anexo E (questionário 3), p. 192.

inserção de temas da Nova Era no Ensino Religioso ou se esse processo já se efetua na prática, uma vez que a Nova Era parte de situações de construção e arranjo pessoal. Percebi de uma maneira muito didática que é necessária, sim, a inserção da temática no conteúdo programático do Ensino Religioso, uma vez que não são todos os alunos que constroem sua religiosidade através de arranjos pessoais.

Por outro lado, na escola pesquisada, o componente curricular em si carece de uma maior atenção em relação aos conteúdos abordados – situação que se repete continuamente em outras escolas da rede. A Nova Era pode estar presente nos conteúdos que versam sobre a diversidade e também quando se abordam movimentos religiosos contemporâneos.

A outra questão problematizadora dizia respeito a quais representações sobre a Nova Era os jovens trazem hoje (ou não) na sua própria religiosidade. Considero que as respostas aos questionários e também as representações do sagrado dão pistas significativas para situar esta questão. As representações da Nova Era estão ainda muito relacionadas a um mercado de consumo de bens simbólicos, intrinsecamente próximo de práticas terapêuticas e relacionadas a uma curiosidade alimentada pela mídia. Apenas rudimentos de conceitos sobre a Nova Era fazem parte do universo destes jovens, especialmente daqueles cuja fé foi situada entre os estágios 2 e 3 da classificação sugerida por James Fowler.

Com relação ao papel desempenhado pelo docente habilitado para o ensino deste componente curricular, os dados obtidos através da pesquisa de campo não deixam dúvida quanto à importância do papel do professor na condução do conteúdo.

Conclusões

Ao longo da escrita do trabalho argumentei continuamente com o termo *jornada alternativa*. Este termo esteve comigo para referenciar muitos conceitos, entre eles: as alternativas de espiritualidade/religiosidade propiciadas pelo movimento Nova Era, no que diz respeito a práticas e terapias; as jornadas e introspecções realizadas pelos seus *buscadores*; a *jornada alternativa de trabalho* que o Ensino Religioso abrange, para o professor e a professora de outro componente curricular e, por fim, minha própria *jornada* enquanto acadêmica de História, especialista em Religiões, Religiosidades e Educação, mestre em Antropologia Social e doutoranda em Teologia. Todas estas áreas – para mim tão caras – sempre se configuraram enquanto *alternativas*, sejam de pesquisa, sejam de atuação profissional.

Analisar a articulação das situações de arranjo pessoal presentes no movimento Nova Era e de como o Ensino Religioso vincula-se a esta perspectiva foi, de modo geral, o objetivo desta tese. Nesse sentido, a confluência dos temas abordados me permitiu relativizar alguns conceitos, os quais tentarei aqui sistematizar, no sentido de estabelecer um posicionamento conclusivo. Para tanto, gostaria de propor uma retomada dos conceitos abordados em cada capítulo, com os quais dialoguei ao longo da escrita deste trabalho.

Partindo de situações de arranjo pessoal presentes no campo religioso, o movimento Nova Era responde essencialmente por uma *privatização do sagrado* e da experiência religiosa e/ou espiritual. O pressuposto para a compreensão sistemática destes conceitos está em se observar as formas de constituição dos sujeitos, especialmente no que tange seu aspecto reflexivo, presente nas sociedades de hoje.

Tendo por subsídios imaginários e representações subliminarmente por eles já conhecidos - que lhes fornecem uma base para transitar num amplo supermercado de crenças, práticas e terapias - estes indivíduos buscam expressar continuamente o cultivo de si mesmos, através de valores tais como bem-estar, ecologismo e paz de espírito, numa perspectiva de integração com um “Todo”.

Por outro lado, a privatização do sagrado remete a uma profunda autonomia em relação às instituições demarcadoras da modernidade, especialmente a comunidade religiosa - vinculada especificamente a uma Igreja ou confessionalidade. Esta autonomia outorga ao indivíduo a possibilidade de transitar intensamente através de um mercado de bens simbólicos, trazendo consigo a noção de consumo.

O movimento Nova Era não é uma categoria à parte – ou seja, não se trata de uma “nova religião”. Capitanado pela emergência de um processo de liminaridade entre fronteiras religiosas, marcado profundamente pela transversalidade e globalização, a dinâmica interna do movimento Nova Era reconfigura-se de acordo com o contexto, sendo disseminada amplamente através dos modernos meios de comunicação. Nesse aspecto, o movimento adapta-se perfeitamente a um mercado de consumo, correspondente aos setores médios da sociedade – *os buscadores da Nova Era*.

Assim, o público consumidor da Nova Era é essencialmente a classe média urbana, que enfatiza continuamente uma *domesticação do sagrado*. Esta domesticação corresponde a uma busca por práticas, terapias e oráculos que transcendam a base estabelecida a partir dos imaginários e representações normalmente advindos de uma matriz judaico-cristã. Este público tem capital simbólico para compreender as demandas do fenômeno Nova Era e poder aquisitivo para comprar suas práticas.

Neste sentido, os buscadores vão ao encontro do exótico, do visceral; daquilo que está além da interpretação. Demonstro este conceito a partir das inserções etnográficas realizadas, nas quais é possível perceber um reposicionamento da lógica mágico-utilitarista - na qual o *mana* circula, porém tendo por pressuposto primordial aspectos reflexivistas, nos quais se configura para o indivíduo uma instância psicologizante.

A categorização do movimento Nova Era corresponde a uma amplitude teórica que também responde pela *diversidade religiosa*. Intrinsecamente presente no contexto da escola pública, a diversidade – em seus aspectos teóricos - deve constar como item a ser observado já nos atos normativos da escola, especialmente em seu projeto político-pedagógico.

Em termos práticos, a diversidade religiosa extrapola o sentido meramente teórico, ao observarmos a configuração do principal público

presente hoje na escola: os *adolescentes-alunos*. Com todas as peculiaridades que os caracterizam, dadas pelas transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais que vivenciam, os jovens também voltam-se para questões existenciais e depositam sua fé em algo ou alguém. Por este motivo, não estão isentos de tornarem-se buscadores da Nova Era, ainda que possivelmente tenham que caminhar por alguns dos estágios da fé referidos por James Fowler em seu estudo.

A análise dos grupos focais de adolescentes permitiu perceber que muitos já haviam tomado conhecimento sobre a Nova Era e suas práticas, especialmente através das vias do consumo - sendo alguns deles consumidores não-formais deste mercado, especialmente em termos de terapias e oráculos. Atestando a facilidade com que transitam pelo mundo da tecnologia, houve relatos de incursões a *sites* referentes à Nova Era - onde é dado concreto que os jovens se articulam muito melhor neste mundo do que os docentes que tem por incumbência administrar-lhes o conteúdo do Ensino Religioso.

Este componente curricular advindo de uma configuração histórica e contextual singular busca continuamente reafirmar seu compromisso com o diálogo e com a construção de uma educação inclusiva, ainda que o debate no entorno do seu “objeto próprio” se configure numa construção.

Como interlocutor privilegiado das questões relativas ao Ensino Religioso, cabe necessariamente ao professor/professora dialogar continuamente com sua base teórica – estabelecida a partir de seus parâmetros curriculares nacionais. Dessa forma, sem desconsiderar os subsídios que o educando traz consigo, e ao deparar-se com questionamentos epistemológicos referentes à dimensão da espiritualidade/religiosidade presentes no movimento Nova Era, o docente poderá dialeticamente contribuir para o acesso ao conhecimento sobre o fenômeno religioso.

Concluindo, a análise dos questionários dos docentes mostrou-se satisfatória para validar este argumento, que considero como hipótese norteadora deste trabalho: a de que o professor/professora tem o papel fundamental de protagonismo frente ao Ensino Religioso. Portanto, cabe a ele a seleção, recorte, ênfase em determinados conteúdos, sem prescindir a abrangência do fenômeno Nova Era no contexto da diversidade religiosa.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 5-6, maio/dez. 1997.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Federalismo, Democracia e Governo no Brasil: Idéias, hipóteses e evidências. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. N° 48, 2001. ANPOCS.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.

ALVES, Luís Alberto Sousa, JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (orgs.). **Educação Religiosa**: construção de identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar. Curitiba: Champagnat, 2002.

ALVES, Silvia Cristina Hack. **O olhar de adolescentes-alunos sobre o sentido da vida**: interações com um contexto escolar. São Leopoldo: EST, 2009. Dissertação de Mestrado. Instituto Ecumênico de Pós-graduação.

ALVES, Silvia Cristina Hack; Streck, Gisela Isolda Waechter. Culturas juvenis e ensino religioso na escola. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. **Anais do X Seminário Nacional de Formação de professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008.

_____. Adolescentes e sentido da vida: interações com um contexto escolar. In: **Anais do V CONERE**. Goiânia: 2009.

AMARAL, Leila. **Carnaval da Alma**: comunidade, essência e sincretismo na Nova Era. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Os errantes da Nova Era e sua religiosidade caleidoscópica. In: **Cadernos de Ciências Sociais**. Belo Horizonte, v. 3, n. 4. p. 19–32, dezembro de 1993.

_____. **Buscadores da Nova Era**. In: **IHU on-line**. Ano IV, nº 169. São Leopoldo: UNISINOS, 19 de dezembro de 2005.

ANTONI, Clarissa de. **Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco**. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Disponível em <<http://www.msmedia.com/ceprua/artigos/clarissa1.pdf>> acesso em 10 de outubro de 2010.

ARAÚJO, Odair José Torres de. O sagrado e a religião no mundo contemporâneo. In: MARIANO, Ricardo et al.. **Anais das XIII Jornadas sobre Alternativas Religiosas na América Latina**. Porto Alegre: PUCRS, setembro de 2005.

ARAÚJO, Susana de Azevedo. **Paradoxos da Modernidade: a crença em bruxas e bruxaria em Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BACKZO, Bronislaw. A imaginação social. In: ROMANO, Ruggiero. **Enciclopédia Eunnaudi**, v.5. Lisboa: Imprensa Nacional, 1985.

BARBOSA, Maria José Somerlate. Exu: “Verbo Devoluto”. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil Afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil**. Vol. 1 e 2. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. RJ: Jorge Zahar Editor, 1998.

BERGER, Peter. A dinâmica cultural da globalização. In: BERGER, Peter (org). **Muitas globalizações: diversidade cultural no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BEZERRA, Anna Thereza Patrício Beutenmuller. Ensino Médio: Juventude e Religiosidade em ambiente educacional tecnológico. In: **Anais do Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso**. João Pessoa: Editora Universitária, v. 11, 2010.

BIRCHAL, Fabiano Fernandes Serrano. Nova Era: uma manifestação de fé da contemporaneidade. In: **Horizonte**. Belo Horizonte, v.5, n. 9, p. 97-105, dezembro de 2006.

BIRMAN, Patrícia. **O que é Umbanda**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOBSIN, Oneide. **Correntes religiosas e globalização**. São Leopoldo: IEPG, 2002.

BOFF, Leonardo. **Ética da vida**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

_____. **A voz do arco-íris**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

BOLSANELLO, Débora Pereira. **A Busca do Graal brasileiro**. A doutrina do Santo Daime. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

BORTOLETO, Edivaldo José; MENEGHETTI, Rosa Gitana. O Ensino Religioso e a legislação da educação no Brasil: desafios e perspectivas. In: POZZER, Adecir et al. **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

BRANDENBURG, Laude. Identidade e Educação – muito além do currículo? In: KLEIN, Remí et al. (org.). **Ensino Religioso: Diversidade e Identidade**. V Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula; MOREIRA, Alberto da Silva. O Ensino Religioso: uma das condições para o exercício da cidadania. In: **Anais do V CONERE**. Goiânia: 2009.

BRUM, Luciana. O Instituto Internacional de Projeciologia e Conscienciologia e a Saúde: relações e conflitos na construção de um discurso científico. In: MARIANO, Ricardo et al. **Anais das XIII Jornadas sobre Alternativas Religiosas na América Latina**. Porto Alegre: PUCRS, setembro de 2005.

CAMPBELL, Collin. A orientalização do Ocidente: reflexões para uma nova teodicéia para um novo milênio. In: **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro: ISER, 18/1, 1997.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**. Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARBONARI, Paulo Cesar. Diversidade e educação: ensaio de compreensão das raízes para indicar alternativas. In: KLEIN, Remí et al. (org.). **Ensino Religioso: Diversidade e Identidade: V Simpósio de Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

CARON, Lurdes. Políticas de formação de professores e diretrizes curriculares nacionais de Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. **Anais do X Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008.

CARVALHO, José Jorge de. O encontro de velhas e novas religiões. Esboço de uma teoria dos estilos de espiritualidade. Brasília: UNB. In: **Série Antropologia**, nº 131, 1992.

CASTANEDA, Carlos. **A erva do diabo**. As experiências indígenas com plantas alucinógenas reveladas por Dom Juan. Rio de Janeiro: Record, 1989.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001.

CECCHETTI, Elcio. Cultura da escola currículo escolar: limites e possibilidades para o (re)conhecimento da diversidade do fenômeno religioso. In: BRANDENBURG, Laude et al (org.). **Fenômeno Religioso e Metodologias**: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo, SINODAL/EST, 2009.

_____. O (não) lugar da diversidade religiosa na escola pública. In: WACHS, Manfredo et al. (org.). **Ensino Religioso**: religiosidades e práticas educativas. VII Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST e I Seminário Estadual de Ensino Religioso do CONER/RS. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

CORDEIRO, Darcy. Formação inicial de professores para a educação básica: desafios e perspectivas para o Ensino Religioso. In: POZZER, Adecir et al. **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

CORREA, Norton Figueiredo. Panorama das religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul. In: ORO, Ari Pedro (org.). **As religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

_____. Mãe Moça da Oxum: cotidiano e sociabilidade no batuque gaúcho. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Caminhos da alma**: memória afro-brasileira. São Paulo: Summus, 2002.

CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luzia (org.). **Ensino Religioso e formação docente**. Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

COSTA, Anderson Ferreira. O desconhecimento do Ensino Religioso por parte dos órgãos de educação: a desprofissionalização do professor de Ensino Religioso. In: **Anais do V CONERE**. Goiânia, 2009.

CROATTO, J. Severino. A sexualidade da divindade. Reflexões sobre a linguagem acerca de Deus. In: **Ribla**, nº 38, p. 16-31. Petrópolis: Vozes, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. As narrativas como explicitadoras e como produtoras do conhecimento. In: **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, nº 17, p. 20-37. 1993.

D'ANDREA, Anthony. **O self perfeito e a Nova Era**. Individualismo e reflexividade em religiosidades pós-tradicionais. São Paulo: Loyola, 1996.

DANELICZEN, Francisca Helena. Educação Intercultural e Ensino Religioso: buscando aproximações. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. **Anais do X Seminário Nacional de Formação de professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008.

DANTAS, Beatriz Góis. **Vovó Nagô e Papai Branco**. Usos e abusos da África no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente**. 1300-1800. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

DICK, Hilário (Coord.) Discursos à beira dos Sinos. A emergência de novos valores na juventude: o caso de São Leopoldo. In: **Cadernos IHU**. Ano 4, n. 18. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt; LUI, Janayna Alencar. O Ensino Religioso e a interpretação da lei. In: MARIANO, Ricardo et. al. **Anais das XIII Jornadas sobre Alternativas Religiosas na América Latina**. Porto Alegre: PUCRS, setembro de 2005.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DREHER, Martin Norberto. **A Igreja latino-americana no contexto mundial**. Coleção História da Igreja. São Leopoldo: Sinodal, 1999.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994.

EISLER, Riane. **O cálice e a espada**. Nossa história, nosso futuro. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

_____. **O prazer sagrado**. Sexo, mito e a política do corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

ELIADE, Mircea. **Tratado de história das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **O sagrado e o profano**. A essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ERIKSON, Erik. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESTES, Clarice Pinkola. **Mulheres que correm com lobos**. Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FARIA, Wanderley José. O novo paradigma do Ensino Religioso. In: **Anais do V CONERE**. Goiânia, 2009.

FERREIRA, Benedita Aguiar. TRINDADE, Rosa Cássia. O Ensino Religioso e as teimosias juvenis: abertura para o diferente. In: **Anais do Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso**. João Pessoa: Editora Universitária, v. 11, 2010.

FERREIRA, Naura Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura C.; AGUIAR, Márcia Angela (orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O ensino religioso no Brasil**: tendências, conquistas e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Ensino Religioso**: Perspectivas Pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOLLMANN, José Ivo. O mundo das religiões e religiosidades: alguns números e apontamentos para uma reflexão sobre novos desafios. In: FOLLMANN, José Ivo; SCARLATELLI, Cleide; STRECK, Danilo (org.). **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Religioso. São Paulo: Ave Maria, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Religioso. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FONSECA, Alexandre Brasil; NOVAES, Regina. Juventudes Brasileiras, Religiões e Religiosidade: uma primeira aproximação. In: **Juventude**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra**. Etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

FOWLER, James. **Estágios da fé**: a psicologia do desenvolvimento e a busca do sentido. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1992.

_____. Estágios da fé: um quadro de referência para o engajamento teológico-prático. In: FOLLMANN, José Ivo; SCARLATELLI, Cleide; STRECK, Danilo (org.). **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil, na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24. n. 82, 2003.

FUCHS, Henri Luiz. O currículo do Ensino Religioso: formação do ser humano a partir da diversidade cultural. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. **Anais do X Seminário Nacional de Formação de professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008.

_____. O fenômeno religioso no Ensino Religioso e o currículo escolar. In: BRANDENBURG, Laude et al. (org). **Fenômeno Religioso e Metodologias**: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo, SINODAL/EST, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do Projeto político pedagógico**. In: MEC. Anais da Conferência Nacional de Educação para todos. Brasília, 1994.

_____. **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GIUMBELLI, Emerson. Zélio de Moraes e as origens da Umbanda no Rio de Janeiro. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Caminhos da alma**: memória afro-brasileira. São Paulo: Summus, 2002.

GEERSTENBERGER, Erhard S. Sexualidade, homossexualismo e convivência. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo, v. 38, nº 2, p. 109 -129. 1998/02.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GREGANICH, Jéssica. “**Entre a Rosa e o Beija-flor**”: um estudo antropológico de trajetórias na União do Vegetal (UDV) e no Santo Daime. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Antropologia Social.

HOLANDA, Angela Maria Ribeiro. Desafios e perspectivas na docência do Ensino Religioso. In: **Diálogo – Revista de Ensino Religioso**. nº. 54. Maio/Julho de 2009.

HOLMES, Maria José Torres. Laicidade: princípio fundamental para o Ensino Religioso. In: **Anais do V CONERE**. Goiânia: 2009.

HUXLEY, Aldous. **As Portas da Percepção**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

JUNQUEIRA, Sérgio; WAGNER, Raul (org.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004.

KLEIN, Remí; SCHOCK, Marlon Leandro. O terceiro pilar do Ensino Religioso. In: **Diálogo – Revista de Ensino Religioso**. n. 54. Maio/Julho de 2009.

LABATE, Beatriz Caiuby. **A reinvenção do uso da ayahuasca nos centros urbanos**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LAMPERT, Ernani. **Pós-modernidade e conhecimento**. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

LE GOFF, Jacques. NORA, Pierre. **História: novos objetivos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1988.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LEWGOY, Bernardo. O mal à moda espírita: as estruturas narrativas da desobsessão. In: **Debates do NER**. Ano 4, n. 4. Porto Alegre: UFRGS, julho de 2003.

_____. **O Grande Mediador**. Chico Xavier e a cultura brasileira. Bauru: EDUSC, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOPES, José Rogério. Campo religioso, imagens e ética religiosa popular. In: FOLLMANN, José Ivo; LOPES, José Rogério (orgs.). **Diversidade religiosa, imagens e identidade**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**. vol 17. Brasília: INPE, junho de 2000.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUTZENBERGER, JOSÉ. **Gaia, o planeta vivo**. Porto Alegre: L&PM, 1990.

LUZ, Miguel. **Ao longo dos trilhos**. Esteio, Sem Editora 2005.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Umbanda**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. O circuito neo-esotérico na cidade de São Paulo. In: CAROZZI, Maria J. (org.). **A Nova Era no Mercosul**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **O Brasil da Nova Era**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

MALUF, Sônia. **Encontros noturnos**: bruxas e bruxarias na lagoa da Conceição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

MARASHINSKY, Amy Sophia. **O Oráculo da Deusa**. Um novo método de adivinhação. São Paulo: Pensamento, 2000.

MARTELLI, Stefano. **A religião na sociedade pós-moderna**. São Paulo: Paulinas, 1995.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EDUSP, volumes 1 e 2, 1974.

MEYERS, Carol. Papéis de gênero e Gênesis 3, 16 revisitado. In: BRENNER, Athalya. **Gênesis – a partir de uma leitura de gênero**. São Paulo: Paulinas, 2000.

MOCELLIN, Teresinha Maria. O mal-estar no Ensino Religioso: Localização, Contextualização e Interpretação. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. **Anais do X Seminário para Formação de Professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008.

NETO, Otavio Cruz. **Grupos Focais e Pesquisa Social**: o debate orientado como técnica de investigação. Cópia xerográfica compilada para a disciplina de Métodos e Técnicas da pesquisa antropológica, UFRGS, 2003.

_____. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. 2002. Disponível em:

<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf> Acesso em 06 de agosto de 2010.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratrusta**: um livro para todos e para ninguém. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

OLIVEIRA, Kathlen Luana. O Público, o Privado e a Religião: Momentos de Continuidade e Descontinuidade do Processo de Secularização. In: BOBSIN, Oneide et al. (org.). **Uma religião chamada Brasil**: estudos sobre religião e contexto brasileiro. São Leopoldo: OIKOS, 2008.

OLIVEIRA, Lilian Blanck et al. **Ensino Religioso para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Lilian Blanck; CECCHETTI, Elcio. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Ensino Religioso. In: POZZER, Adecir et al. **Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil**: memórias, propostas e desafios. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

ORO, Ari Pedro (org.) **As religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

_____. Considerações sobre a modernidade religiosa. In: **Revista Sociedad y Religión**. nº. 14/15, 1996.

PAIVA, Geraldo José de. Ensino Religioso: como ensinar? Apontamentos psicológicos. In: WACHS, Manfredo et al. (org.). **Ensino Religioso**: religiosidades e práticas educativas. VII Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST e I Seminário Estadual de Ensino Religioso do CONER/RS. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O cotidiano da República**. Elite e povo na virada do século. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **O desencantamento do mundo**: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: Editora, 2005.

QUALLS-CORBETT, Nancy. **A prostituta sagrada**: a face eterna do feminino. São Paulo: Paulus, 1990.

RAITZ, Tânia Regina. Espaços de sociabilidade e construção de identidades dos jovens através da religião. In: MARIANO, Ricardo et al. **Anais das XIII Jornadas sobre alternativas religiosas na América Latina**. Porto Alegre: PUCRS, setembro de 2005.

REBLIN, Iuri Andréas. Religião e Escola: problematizações teóricas e perspectivas. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. **Anais do X Seminário Nacional de Formação de professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008.

REICHEL, Heloísa Jochims; GUTFREIND, Ieda. **As raízes históricas do Mercosul**. A região platina colonial. São Leopoldo: Ed.Unisinos, 1996.

_____. **Fronteiras e guerras no Prata**. São Paulo: Atual, 1995.

RIBEIRO, Marlene. Panorama da educação básica brasileira: perspectivas para o século XXI. **Revista Pedagógica**. Chapecó, n. 5, jul./dez.2000.

RIZUTTO, Ana Maria. **O nascimento do Deus vivo**. Um estudo psicanalítico. São Leopoldo: Sinodal, 2006.

RODOLPHO, Adriane Luísa. **Entre a hóstia e o almoço**. Um estudo sobre o sacrifício na Quimbanda. Dissertação de Mestrado, PPGAS, UFRGS, 1994.

SACRISTAN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAID, Edward. **Orientalismo**. O Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

SANCHIS, Pierre. O campo religioso contemporâneo no Brasil. In: ORO, Ari Pedro & STEIL, Carlos Alberto (orgs.). **Globalização e Religião**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 103-115.

_____. Religiões, religião... alguns problemas do sincretismo no campo religioso brasileiro. In: **ID. Fiéis e cidadãos – Percursos do Sincretismo no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

SANTOS, Joe Marçal Gonçalves dos. A Teologia da Cultura. In: MUELLER, Enio. **Fronteiras e interfaces, o pensamento de Paul Tillich em perspectiva interdisciplinar**. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

SCHOCK, Marlon Leandro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) e o Objeto próprio do Ensino Religioso (OPER). In: WACHS, Manfredo et al. (org.) **Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas**. VII Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST e I Seminário Estadual de Ensino Religioso do CONER/RS. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

SCHUCH, Cleusa Conceição Terres. **Implementação da política de autonomia financeira em duas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul: um estudo de caso**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação.

SCHULTZ, Adilson. **Deus está presente - o diabo está no meio: estruturas teológicas do imaginário religioso brasileiro**. São Leopoldo: EST, 2005. Tese de Doutorado. Instituto Ecumênico de Pós-graduação.

_____. Estrutura Teológica do Imaginário Religioso Brasileiro. In: BOBSIN, Oneide et al. (org.). **Uma religião chamada Brasil: estudos sobre religião e contexto brasileiro**. São Leopoldo: OIKOS, 2008.

SCUSSEL, Marcos André. Ensino Religioso e materiais didáticos: necessidade de novos olhares. In: BRANDENBURG, Laude. et al. (org.). **Fenômeno Religioso e Metodologias: VI Simpósio de Ensino Religioso**. São Leopoldo, Sinodal/EST, 2009.

SILVA, Paulo Sérgio. Chuta que é macumba! In: SANTOS, José Antonio dos; CAMISOLÃO, Rita de Cássia; LOPES, Vera Neusa. **Tramando falas e olhares, compartilhando saberes**. Contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SILVA, Maria Eliane Azevedo da; SOARES, Afonso Ligório. Formação docente e Ensino Religioso: resultado preliminar de levantamento sobre teses e dissertações no Brasil. In: **Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral**. PUCPR, v. 2, n. 2, julho/dezembro de 2010. Curitiba: Champagnat, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Observação participante e escrita etnográfica. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil Afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Marcos Silva da. *New Age & Neo-Hinduísmo: uma via de mão dupla nas relações culturais entre Ocidente e Oriente*. In: **Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião**. Asociación de Cientistas Sociales de la Religión del Mercosur. Año 7, nº 7. p. 73-101. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SIQUEIRA, Deis. **As novas religiosidades no Ocidente: Brasília, cidade mística**. Brasília: Editora da UnB, 2003.

SOARES, Luiz Eduardo. O Santo Daime no contexto da nova consciência religiosa. In: **O rigor da indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOUZA, Laura de Mello e. **Inferno Atlântico**. Demonologia e colonização. Séculos XVI-XVIII. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SPOHR, José Inácio. Qual é a religião da maioria dos brasileiros? Sincretismo, esoterismo e misticismo. In: **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre: PUCRS, agosto de 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. In: Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial, 5 e 6. São Paulo: ANPED, maio/dez.1997.

_____. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol 11, n. 32. São Paulo: ANPED, maio/ago. 2006.

STEIL, Carlos Alberto. Pluralismo, modernidade e tradição: transformação do campo religioso. In: **Ciências Sociais e Religião**. Porto Alegre, 2001.

STRECK, Gisela Isolda. ALVES, Sílvia Cristina Hack. Culturas juvenis e Ensino Religioso na escola. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. **Anais do X Seminário Nacional de Formação de professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008.

TAVARES, Fátima Regina Gomes. **Alquimias da Cura**. Um estudo sobre a espiritualidade terapêutica alternativa no Rio de Janeiro. Tese de doutorado em Sociologia, UFRJ, 1998.

TEIXEIRA, Faustino. Globalização e Pluralismo Religioso. In: **Horizonte Teológico**. Belo Horizonte: ISTA, ano I, n° 2, julho/dezembro de 2002.

_____. Diálogo inter-religioso e educação para a alteridade. In: FOLLMANN, José Ivo; SCARLATELLI, Cleide; STRECK, Danilo (org.). **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

TEIXEIRA, Talita Bender. **Trapo Formoso**: o vestuário na quimbanda. UFRGS, 2005. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Antropologia Social.

_____. Representações e percepções de alunos do ensino fundamental sobre o Ensino Religioso e a Nova Era. In: KLEIN, Remí (org.). **Ensino Religioso**: Diversidade e Identidade. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

_____. Conceituação, análise e possibilidades de inserção da Nova Era no currículo do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo et al. **Anais do X Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso**. Brasília: UCB, 2008.

TILLICH, Paul. **Dinâmica da fé**. São Leopoldo: Sinodal, 1974.

_____. **Teologia Sistemática**. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (Orgs.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados**. Moral, Sexualidade e Inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Editora Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VELHO, Otávio. Globalização: Antropologia e religião. In: ORO, Ari Pedro & STEIL, Carlos Alberto (orgs.). **Globalização e Religião.** Petrópolis: Vozes, 1997.

WACHS, Manfredo. A pessoa do professor e a religiosidade: conflitos e práticas em sala de aula. In: WACHS, Manfredo et al. (org.). **Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas.** VII Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST e I Seminário Estadual de Ensino Religioso do CONER/RS. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

WEBER, Beatriz Teixeira. **As artes de curar.** Medicina, Religião, Magia e positivismo na República Rio Grandense – 1889 – 1928. Bauru/Santa Maria: EDUSC/UFSM, 1999.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, v. 11 n. 32. Maio/agosto de 2006.

Leis e documentos

BRASIL, Ministério da Educação. SEPIR, INEP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final da conferência nacional de educação – CONAE 2010: construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação.** Brasília, 2010.

BRASIL. **Educação Inclusiva**. Separata de discursos, pareceres e projetos nº200/2009. Brasília: Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

LEI nº 9.394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Religioso na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino**. Porto Alegre, 2006.

Sites da internet

http://pt.wikipedia.org/wiki/Curso_de_Lideran%C3%A7a_Juvenil
Acesso em 27 de outubro de 2010.

<http://www.giovanicherini.com>
Acesso em 30 de setembro de 2010.

<http://www.jornalbemestar.com.br>
Acesso em 05 de novembro de 2010.

<http://www.terraemagia.com.br>
Acesso em 05 de novembro de 2010.

<http://www.centroidhera.com.br>;
Acesso em 06 de novembro de 2010.

<http://www.terramistica.com.br>;
Acesso em 06 de novembro de 2010.

<http://www.fonaper.com.br>

Acesso em 02 de dezembro de 2010.

Atos legais referentes ao Centro Municipal de Educação Luiza Silvestre de Fraga

Denominação: Decreto Municipal n° 02/1969.

Oficialização: Decreto Municipal n° 84/1977.

Autorização de Funcionamento: Parecer CEED n° 799/86.

Alteração de Denominação: Lei Municipal n° 2841/98.

Autorização de Funcionamento 8ª série: Parecer CEED n° 180/00.

Aprovação Regimento CEJA: Parecer CEED n° 110/2001.

Ensino Fundamental de nove anos: Lei Federal n° 9394/96: alterada pela lei 11.114/05 e 11.274/06.

ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: Jornadas alternativas: o Ensino Religioso e o movimento Nova Era

Nome do (a) Pesquisador (a): Doutoranda Talita Bender Teixeira

Nome do (a) Orientador (a): Prof. Dr. Remí Klein

Eu....., responsável pelo(a) aluno(a)....., que foi convidado (a) a participar como voluntário(a) da pesquisa acima referida, recebi da pesquisadora Talita Bender Teixeira, responsável pela sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. **Natureza da pesquisa:** a pesquisa tem por finalidade analisar a percepção de alunos na faixa etária dos 12 aos 17 anos sobre os movimentos religiosos na atualidade e sua relação com o componente curricular do Ensino Religioso. Esta análise fará parte de uma tese de Doutorado em Teologia que analisa as representações e o imaginário sobre o movimento Nova Era e o Ensino Religioso.
2. **Participantes da pesquisa:** Serão convidados 20 alunos(as) das séries finais do Ensino Fundamental, mais especificamente dos 8º e 9º anos, na faixa etária dos 12 aos 17 anos.
3. **Envolvimento na pesquisa:** O estudo consiste na participação em três encontros (debates de 45 minutos realizados na própria escola e durante o período da manhã) e em respostas a questionários que serão entregues aos participantes da pesquisa para serem respondidos em casa e entregues posteriormente. Os incômodos ou possíveis riscos à saúde física e mental dos alunos são inexistentes; ainda assim, o aluno poderá desistir a qualquer momento caso sinta-se prejudicado. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
4. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo servirão de base para a elaboração de uma tese de Doutorado em Teologia. A identificação das pessoas envolvidas será preservada no anonimato. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.
5. **Benefícios:** Esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre o currículo do Ensino Religioso, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para os estudos sobre Educação e diversidade religiosa. Nesse sentido, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.
6. **Pagamento:** A participação voluntária nesta pesquisa não implica em pagamento de nenhuma espécie aos envolvidos.
Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do responsável legal pelo(a) aluno(a)

Assinatura do responsável legal pelo(a) aluno(a)

Contato:

Pesquisadora Talita Bender Teixeira

talita_teixeira@yahoo.com.br fone: 91424722

Comitê de Ética em pesquisa: EST – Escola Superior de Teologia

Rua Amadeo Rossi, 467 cep: 93030/220

São Leopoldo/RS

Fone: 51 21111400 ramal 455

ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: Jornadas alternativas: o Ensino Religioso e o movimento Nova Era

Nome do (a) Pesquisador (a): Doutoranda Talita Bender Teixeira

Nome do (a) Orientador (a): Prof. Dr. Remí Klein

Eu....., professor(a) do componente curricular Ensino Religioso, afirmo que fui convidado (a) a participar como voluntário(a) da pesquisa acima referida, recebendo da pesquisadora Talita Bender Teixeira, responsável pela sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. **Natureza da pesquisa:** a pesquisa tem por finalidade analisar a percepção de professores de Ensino Religioso sobre os movimentos religiosos na atualidade e sua relação com este componente curricular. Esta análise fará parte de uma tese de Doutorado em Teologia que analisa as representações e o imaginário sobre o movimento Nova Era e o Ensino Religioso.
2. **Participantes da pesquisa:** Serão convidados professores de Ensino Religioso da rede municipal de Esteio/RS
3. **Envolvimento na pesquisa:** O estudo consiste nas respostas a um questionário que será entregue aos participantes da pesquisa. Os incômodos ou possíveis riscos à saúde física e mental dos envolvidos são inexistentes; ainda assim, o participante poderá desistir a qualquer momento caso sinta-se prejudicado. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
4. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo servirão de base para a elaboração de uma tese de Doutorado em Teologia. A identificação das pessoas envolvidas será preservada no anonimato. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.
5. **Benefícios:** Esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre o currículo do Ensino Religioso, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para os estudos sobre Educação e diversidade religiosa. Nesse sentido, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.
6. **Pagamento:** A participação voluntária nesta pesquisa não implica em pagamento de nenhuma espécie aos envolvidos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Data:

Contato:

Pesquisadora Talita Bender Teixeira

talita_teixeira@yahoo.com.br

fone: 91424722

Comitê de Ética em pesquisa:

EST – Escola Superior de Teologia

Rua Amadeo Rossi, 467 cep: 93030/220

São Leopoldo/RS

Fone: 51 21111400 ramal 455

ANEXO C: QUESTIONÁRIO 1 - Alunos

Nome: _____

Idade: _____ data: _____

Procure responder as questões abaixo com o máximo de cuidado! Se possível, busque desenvolver bem sua resposta!

1. Você possui alguma confessionalidade religiosa (pertence a alguma religião atualmente)? Qual?
2. Se a resposta acima for positiva, descreva a sua trajetória religiosa ou de busca espiritual!
3. Participas com freqüência de alguma atividade ligada à tua ou outras religiões? Quais são estas atividades?
4. Que imagens, recordações, símbolos, histórias ou textos, positivos ou não, marcaram a tua vivência religiosa?
 - No ambiente familiar
 - Na comunidade (bairro, cidade)
 - Na convivência social (amigos, trabalho, demais grupos...)
 - No ambiente escolar do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), na disciplina de Ensino Religioso.

ANEXO D: QUESTIONÁRIO 2 - Alunos

Nome: _____

Idade: _____ data _____

Procure responder as questões abaixo com o máximo de cuidado. Se possível, busque desenvolver bem sua resposta!

1. Religião, Religiosidades e Espiritualidade significam a mesma coisa para ti? Se possível, tenta explorar cada um destes conceitos!
2. Situa a importância da Religião, das Religiosidades e da Espiritualidade na tua vida!
3. Quais são, na tua opinião, as maiores contribuições das Religiões, das Religiosidades e da Espiritualidade para a formação cultural, política e social do ser humano?
4. Quando pensas a Religião (a tua ou outras), as Religiosidades e a Espiritualidade, quais os líderes, símbolos, práticas, templos, escritos ou lugares sagrados vêm a tua memória?

ANEXO E: QUESTIONÁRIO 3 - Alunos

Nome: _____

Idade: _____ data _____

Procure responder as questões abaixo com o máximo de cuidado. Se possível, busque desenvolver bem sua resposta!

1. Qual é a sua opinião sobre o Ensino Religioso?
2. Qual o valor que você atribui ao ER em relação às outras disciplinas?
3. Quais os conteúdos que o(a) seu(sua) professor(a) de ER costuma aplicar em sala de aula?
4. Qual é a metodologia utilizada pelo(a) seu(sua) professor(a)? (discussão de textos, provas, trabalhos, vídeos, etc...)
5. Na sua opinião, quais assuntos deveriam ser abordados no ER?
6. Você já teve algum contato com a Nova Era, no sentido descrito no texto? Ou seja, você já buscou, por sua própria conta, algum tema relacionado à Nova Era (mesmo que você não conhecesse o termo ou a expressão “Nova Era”)?
7. Você já tomou conhecimento, nas aulas do ER, sobre a temática da Nova Era?
8. Na sua opinião, há espaço nas aulas de ER para falar sobre Nova Era? Justifique!

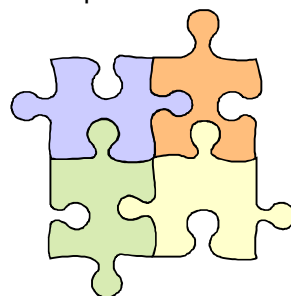
ANEXO F: Texto utilizado no terceiro encontro com alunos e nas entrevistas com professoras

Escola Superior de Teologia – EST
 Instituto Ecumênico de Pós-Graduação – IEPG
 Pesquisa sobre o Ensino Religioso (ER) e o movimento *Nova Era*
 Doutoranda: Talita Bender Teixeira

O movimento *Nova Era*

O que é o movimento *Nova Era*? A *Nova Era* é um fenômeno presente hoje na vida de diversas pessoas – quer elas participem dele intencionalmente, quer não. A *Nova Era* está presente num conjunto bastante amplo de práticas, tanto ligadas a uma espiritualidade e religiosidade, quanto à terapias diversas. Dentre estas práticas, podemos situar terapias milenares - tais como yoga, meditação, medicina ayurvédica e o tai-chi-chuan -, e mais recentes, como o reiki, a biodança, o shiatsu, a massagem do-in, Seicho-no-ie, bioenergia. Mesmo pertencentes à sabedoria e memória religiosa de outros povos, a *Nova Era* engloba consultas à astrologia, tarô, runas, búzios...bem como a utilização de florais, cristais, ayahuasca, pirâmides, anjos e gnomos. O estudo ou exercício da mediunidade, projeção astral e poderes parapsíquicos (tais como a premonição e a clarividência) também podem ser associados à *Nova Era*. Pessoas que estudam Objetos Voadores não-identificados (OVNIS), Terapias de regressão (TVP), práticas de magia (Wicca) e xamanismo também podem ser consumidores dos elementos da *Nova Era*. Além de todos esses elementos, acrescento ainda os livros best-sellers de auto-ajuda e espiritualismo, geralmente recordistas de vendas.

Os praticantes – intencionais, ou não - da *Nova Era* buscam construir **a sua própria religiosidade**. Alguns buscam um pouquinho de cada religião, freqüentando templos variados; outros se sentem felizes lendo livros de auto-ajuda (tais como “Não Faça tempestade em copo d’água”, romances espiritualistas ou espíritas, entre outros), alguns consideram a Astrologia, a Numerologia e previsões variadas como sua crença e muitos se completam espiritualmente acessando *sites* na internet com conteúdo espiritualista. Nesse sentido, a *Nova Era* é como se fosse um grande quebra-cabeça, no qual a pessoa vai juntando peça por peça; no entanto, é a pessoa quem escolhe as peças, não importando se estas cabem ou não no desenho final. O que importa é que tenha significado para a pessoa que está completando o quadro”.



ANEXO G: Questionário para professores

Procure responder as questões abaixo com o máximo de cuidado! Se possível, busque desenvolver bem sua resposta!

1. Qual é sua formação?
2. Qual sua experiência com o Ensino Religioso (ER)? Indique o tempo de atuação com este componente curricular!
3. Qual o valor que você atribui ao ER em relação às outras disciplinas?
4. Você possui alguma formação específica (cursos de extensão, palestras, especialização...) na área do ER?
5. Qual é a sua metodologia de trabalho? (discussão de textos, provas, trabalhos, vídeos, etc...)
6. Você conhece ou utiliza algum material didático específico para as aulas de ER?
7. Na sua opinião, quais assuntos deveriam ser abordados no ER?
8. Você já teve algum contato com a Nova Era, no sentido descrito no texto? Ou seja, você já buscou, por sua própria conta, algum tema ou prática relacionado à Nova Era (mesmo que você não conhecesse o termo ou a expressão “Nova Era”)?
9. Na sua opinião, há espaço nas aulas de ER para falar sobre Nova Era? Justifique!
10. Você já se referiu às temáticas da Nova Era nas aulas de ER? Se a resposta for positiva, descreva a atividade realizada!