

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MARLON LEANDRO SCHOCK

APORTES EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA:
UM ESTUDO ANALÍTICO-PROPOSITIVO

SÃO LEOPOLDO

2012

MARLON LEANDRO SCHOCK

APORTES EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA:
UM ESTUDO ANALÍTICO-PROPOSITIVO

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

Orientador: Prof. Dr. Remí Klein

SÃO LEOPOLDO

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S363a Schock, Marlon Leandro

Aportes epistemológicos para o ensino religioso na escola: um estudo analítico-propositivo / Marlon Leandro Schock ; orientador Remí Klein. – São Leopoldo : EST/PPG, 2012.

317 f.

Tese (doutorado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2012.

1. Ensino religioso. 2. Educação – Finalidades e objetivos. 3. Fenomenologia. 4. Religião – Filosofia. 5. Sagrado, O. 6. Mito. 7. Transcendência. I. Klein, Remí. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

MARLON LEANDRO SCHOCK

APORTES EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA: UM
ESTUDO ANALÍTICO-PROPOSITIVO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Remí Klein – EST

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

Prof. Dr. Oneide Bobsin – EST

Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira – PUC/PR

Prof. Dr. José Ivo Follmann – UNISINOS

São Leopoldo, fevereiro de 2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que, segundo o mistério da sua vontade soberana, tudo conduz.

À minha amada esposa Raquel, cúmplice nesta jornada, com quem divido a vida.

À minha amada filha Katryn que em parte foi despojada de minha companhia neste período.

Ao meu grande amigo e orientador, Remí Klein, parceiro da longa caminhada que agora encontra uma bifurcação.

Aos queridos professores Laude Brandenburg, Manfredo Wachs, Valério Schaper, Enio Mueller, Gisela Streck e todos outros que tão gentilmente sempre estiveram ao alcance com afeto e palavra amiga.

Aos queridos e humildes colegas com quem dividi pensamentos e sentimentos nas aulas, nos eventos, nos corredores, à sombra das árvores. Um grande e saudoso abraço a todos vocês que se veem nestas palavras.

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

RESUMO

Qual é o Objeto Próprio do Ensino Religioso escolar? Esta é a questão central desta tese. Dela derivam os seguintes problemas corolários: Qual é a compreensão e a fundamentação teórico-epistemológica de docentes e pesquisadores da área concernente a este objeto? O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) a este respeito? Que abordagens atinentes podem ser encontradas nas publicações em eventos representativos na área? O que pode ser encontrado sobre o tema nos dois espaços online mais representativos do Ensino Religioso no país: o site do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e o site do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER)? Para tentar responder a questão central da pesquisa e oferecer aportes epistemológicos para o Ensino Religioso, a tese está dividida em duas partes. Na primeira é oferecida uma análise epistemológica do Ensino Religioso. Esta começa com a exposição da identidade do autor como base para a leitura e para a construção do argumento. O segundo capítulo trata mais especificamente da sondagem da concepção atual do que seja este objeto. Para tal, foi feita análise de pesquisa de campo com docentes e pesquisadores da área; análise dos PCNER; do livro de visitas do site do FONAPER; dos temas das teses, dissertações e monografias postadas no site do GPER; de publicações em eventos; e do Caderno Pedagógico de Ensino Religioso do Estado do Paraná. Na segunda parte da tese, para as proposições epistemológicas, começa-se com a conceituação do fenômeno religioso e da pesquisa de abordagem fenomenológica; no segundo capítulo procura-se ofertar subsídios para a reflexão a respeito do sagrado como numinoso em Rudolf Otto e do Sagrado de Atribuição como um sistema de significações. Numa reflexão dentro da mesma perspectiva articula-se o mito a partir das rubricas etimológica, antropológica e literária. No último capítulo trata-se da transcendência em seus aspectos ontológico-culturais, em sua relação com a imanência, com o objeto de transcendência, com os meios de transcendência, com a educação e, mais especificamente, com a pedagogia de Paulo Freire.

Palavras-chave: Objeto Próprio do Ensino Religioso Escolar; Fenômeno Religioso; Sagrado; Mito; Transcendência.

ABSTRACT

What is the proper object of Religious Education in school? This is the main question of this thesis, from which the following corollary problems derive: What is the comprehension and the theoretical-epistemological foundation of professors and researchers in the area concerning this object? What do the National Curriculum Guidelines for Religious Education (PCNER) state as regards this subject? What relevant approaches can be found in publications in this area's representative events? What can be found on this subject in the country's two most representative religious education online venues: the National Permanent Forum of Religious Education's (FONAPER) website and the Education and Religion Research Group's (GPER) website? In order to answer the main question of this research and offer epistemological input for Religious Education, the thesis is divided into two parts. In the first, an epistemological analysis of Religious Education is offered. It begins with exposure of the author's identity as a basis for reading and for the construction of the argument. The second chapter deals more specifically with the assessment of the current concept of what this object is. For this purpose, a field research analysis was carried out with professors and researchers in the area; analysis of the PCNER; of FONAPER's website guest book; of the topics of theses, dissertations and monographs posted on GPER's website; of the publications in events; and of the Pedagogical Book of Religious Education of the State of Paraná. The second part of the thesis, for the epistemological propositions, begins with the concept of religious phenomenon and the research of phenomenological approach; the second chapter seeks to offer subsidies for reflection as regards the sacred as numinous in Rudolf Otto and the Sacred of Attribution as a system of meanings. A reflection within the same perspective articulates the myth from the etymological, anthropological and literary rubric. In the last chapter, transcendence is dealt with in its ontological and cultural aspects, in its relation with the immanence, with the object of transcendence, with the means of transcendence, with education and, more specifically, with Paulo Freire's pedagogy.

Keywords: Keywords: Proper Object of the Religious Education in School; Religious Phenomenon; Sacred; Myth; Transcendence.

SUMÁRIO

APORTES EPISTEMOLÓGICOS PARA O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA: UM ESTUDO ANALÍTICO-PROPOSITIVO

PARTE A – ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

INTRODUÇÃO GERAL.....	12
I – ESPIRITUALIDADE: JUSTIFICATIVAS E EPISTEME.....	15
1.1 Religiosidade e identidade religiosa.....	16
1.1.1 Religiosidade: condição ontológica humana.....	17
1.1.2 Considerações sobre religião e religiosidade: uma aplicação pessoal...	19
1.2 Outra episteme para a religiosidade.....	25
1.2.1 Outra concepção de religião.....	30
1.2.2 Globalização e pluralidade religiosa.....	32
1.2.3 O pluralismo cultural e religioso no Brasil.....	36
1.3 Condição para o diálogo inter-religioso: conservação da identidade religiosa....	39
1.3.1 A dificuldade e a necessidade do diálogo.....	39
1.3.2 Propostas atuais para o diálogo inter-religioso.....	42
1.3.3 Conservação indispensável da identidade para o diálogo.....	47
1.3.3.1 Fundamentação radical não significa fundamentalismo.....	49
1.3.3.2 Identidade cristã.....	50
1.3.4 O diálogo inter-religioso pelo prisma da ética.....	56
II – O OBJETO PRÓPRIO DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR.....	59
2.1 A fundamentação teórico-epistemológica de docentes a respeito do Objeto Próprio do Ensino Religioso: pesquisa de campo.....	65
2.1.1 O Objeto Próprio do Ensino Religioso escolar: questionário para pesquisa de campo.....	68
2.1.2 Constatações e considerações preliminares.....	68

2.1.2.1 Da pesquisa realizada em Brasília.....	69
2.1.2.2 Da pesquisa realizada em São Leopoldo.....	70
2.1.2.3 Da pesquisa realizada na Atividade Acadêmica: Sujeitos	
Espaços e Tempos: Ensino Religioso.....	70
2.2 Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso a	
respeito do Objeto Próprio do Ensino Religioso.....	78
2.2.1 Apresentação à 9ª edição.....	79
2.2.2 Apresentação à 1ª edição.....	80
2.2.3 Critérios para organização e seleção de conteúdos e seus	
pressupostos didáticos.....	82
2.2.4 Tratamento didático dos conteúdos.....	88
2.2.5 Ensino Religioso nos ciclos.....	88
2.2.5.1 O Ensino Religioso no Primeiro Ciclo (1ª e 2ª séries).....	92
2.2.5.2 O Ensino Religioso no Segundo Ciclo (3ª e 4ª séries).....	93
2.2.5.3 O Ensino Religioso no Terceiro Ciclo (5ª e 6ª séries).....	95
2.2.5.4 O Ensino Religioso no Quarto Ciclo (7ª e 8ª séries).....	97
2.3 Análise das entidades e das publicações mais representativas para o Ensino	
Religioso no país e a incidência do tema do Objeto Próprio do Ensino Religioso... 100	
2.3.1 Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (análise do livro de	
visitas).....	99
2.3.2 Grupo de Pesquisa Educação e Religião (análise dos temas das teses,	
dissertações e monografias).....	103
2.3.2.1 Teses (doutorado).....	104
2.3.2.2 Dissertações (mestrado).....	106
2.3.2.3 Monografias (especialização).....	116
2.3.3 Análise de eventos e publicações.....	118
2.3.3.1 Amostragem dos anais do VI Simpósio de Ensino Religioso da	
Faculdades EST.....	120
2.4 O sagrado como Objeto Próprio do Ensino Religioso no Paraná.....	128
2.4.1 Unidade I: respeito à diversidade religiosa.....	131
2.4.2 Unidade II: lugares sagrados.....	133
2.4.3 Unidade III: textos sagrados, orais ou escritos.....	134
2.4.4 Unidade IV: organizações religiosas.....	135
2.4.5 Unidade V: símbolos religiosos.....	136
2.4.6 Unidade VI: ritos.....	136
2.4.7 Unidade VII: festas religiosas.....	136
2.4.8 Unidade VIII: vida e morte.....	137
CONCLUSÃO DA PARTE A.....	139

PARTE B - PROPOSIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA O ENSINO RELIGIOSO

INTRODUÇÃO DA PARTE B.....	146
I – O FENÔMENO RELIGIOSO.....	149
1.1 O que é o fenômeno religioso?.....	150
1.2 A observação do fenômeno religioso: a pesquisa de abordagem	
fenomenológica.....	153

II – O SAGRADO.....	157
2.1 Emaranhado terminológico.....	158
2.2 Concepção de sagrado de Rudolf Otto.....	160
2.2.1 O numinoso.....	160
2.2.2 A ótica essencialmente cristã de Rudolf Otto.....	164
2.3 O sagrado para além de Rudolf Otto.....	166
2.3.1 O Sagrado de Atribuição.....	166
2.3.1.1 O Mito a partir de rubricas.....	169
2.3.1.1.1 A inter-relação símbolo/mito/rito.....	170
2.3.1.1.1.1 O que é o símbolo?.....	171
2.3.1.1.1.2 O que o símbolo não é.....	173
2.3.1.1.1.3 O que é o mito?.....	175
2.3.1.1.1.4 O que o mito não é.....	177
2.3.1.1.1.5 Classificações e interpretações de mitos....	178
2.3.1.1.2 Mito de Rubrica Etimológica.....	179
2.3.1.1.2.1 Mito como ferramenta ideológica.....	180
2.3.1.1.2.2 Mito e verdade.....	183
2.3.1.1.2.3 Uma outra percepção do mito.....	185
2.3.1.1.2.4 Um outro tipo de verdade.....	186
2.3.1.1.3 Mito de Rubrica Antropológica.....	189
2.3.1.1.3.1 A origem (o porquê) do mito de rubrica antropológica.....	192
2.3.1.1.3.2 O caráter atemporal/supratemporal e/ou permanente do mito.....	193
2.3.1.1.3.3 Classificação (tipos) de mito de rubrica antropológica.....	195
2.3.1.1.3.4 Mitos escatológicos.....	198
2.3.1.1.4 Mito de Rubrica Literária.....	199
III – A TRANSCENDÊNCIA.....	206
3.1 Aspectos ontológico-culturais da transcendência.....	206
3.1.1 Transcendência: ontologia e/ou cultura?.....	209
3.1.2 Transcendência e imanência: uma relação dinâmica e vital.....	212
3.1.3 Objeto de Transcendência.....	215
3.2 Meios de Transcendência.....	221
3.2.1 Transcendência e desejo.....	222
3.2.2 Transcendência, memória, consciência e imaginação.....	225
3.2.2.1 Transcendência, conscientização, indagação e protesto.....	226
3.2.2.2 Transcendência, utopia, esperança e sentido para a vida....	229
3.3 Transcendência e Educação: interface inevitável - um olhar a partir de Paulo Freire.....	233
3.3.1 Transcendência e imanência (ou mundanidade e transcendentalidade).....	235
3.3.1.1 O arquétipo doméstico de Paulo Freire.....	236
3.3.1.2 A identidade religiosa de Paulo Freire.....	240
3.3.2 Meios de Transcendência em Paulo Freire.....	244
3.3.2.1 A (in)completude humana: o desejo e a vocação para o ser mais.....	244
3.3.2.2 A inquietude humana: incerteza, conscientização, indignação e protesto.....	251

3.3.2.3 A amplitude humana: esperança e utopia, relacionamento e afetividade.....	255
3.4 Educação para a Transcendência: as dimensões contempláveis, os aspectos edificáveis, as categorias compartilháveis.....	264
3.4.1 Educar o desejo e a vocação para o ser mais.....	267
3.4.2 Educar para a utopia crítica e esperançosa.....	272
3.4.3 Educar para o relacionamento e a afetividade.....	278
CONCLUSÃO GERAL.....	290
REFERÊNCIAS.....	300

PARTE A

ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA
DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

INTRODUÇÃO GERAL

Qual é o Objeto Próprio do Ensino Religioso escolar (OPER)? Esta é a questão central desta tese. Desta derivam os seguintes problemas corolários: Qual é a compreensão e a fundamentação teórico-epistemológica de docentes e pesquisadores da área a respeito deste objeto? O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) a respeito do OPER? Que abordagens concernentes ao OPER podemos encontrar nas publicações em eventos representativos na área? O que podemos encontrar sobre o OPER nos dois espaços online mais representativos do Ensino Religioso no país: o site do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e o site do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER)? Para bem executar a tarefa de tentar responder a questão central da pesquisa e para oferecer aportes epistemológicos para o Ensino Religioso na escola, dividi a tese em duas partes.

Na primeira parte da tese ofereço uma análise epistemológica do Ensino Religioso escolar. Esta análise começa com a exposição da minha identidade religiosa como base para a construção da ótica e do argumento a partir do qual trato toda a pesquisa.

O segundo capítulo da parte A trata mais especificamente da sondagem da concepção atual do que seja o OPER. Para tal, fiz análise de questionário preparado para pesquisa de campo com docentes e pesquisadores do Ensino Religioso;

análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso a respeito do OPER; do livro de visitas do site do FONAPER; dos temas das teses, dissertações e monografias postadas no site do GPER; de publicações em eventos; e do Caderno Pedagógico de Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Uma vez feita a coleta e a análise de dados e, depois de oferecida uma sistematização da compreensão atual do OPER, sigo, na segunda parte da tese, para as proposições epistemológicas para o Ensino Religioso escolar.

No primeiro capítulo da parte B busco conceituar o fenômeno religioso e a pesquisa de abordagem fenomenológica. Procuo dar um referencial para o fenômeno religioso para além do modismo entre os afetos do Ensino Religioso escolar, haja vista que, mesmo muito se ouvindo falar do fenômeno, pouco se diz da sua etimologia e da sua episteme. Desta forma, apresento uma perspectiva pessoal pontuando as razões da preferência.

No segundo capítulo procuro ofertar subsídios para a reflexão a respeito do sagrado. Começando pela constatação de um emaranhado terminológico me auxilio da ótica essencialmente cristã de Rudolf Otto para articular o sagrado como numinoso. Para além de Otto, discuto o Sagrado de Atribuição como um sistema de significações e o mito a partir das rubricas etimológica, antropológica, e literária, numa reflexão dentro da mesma perspectiva.

No terceiro capítulo trato da transcendência em seus aspectos ontológico-culturais, em sua relação dinâmica e vital com a imanência, com o objeto de transcendência e com os meios de transcendência. Os meios de transcendência que escolhi para esta reflexão foram o desejo; a memória, a consciência e a imaginação; a conscientização, a indagação e o protesto; a utopia, a esperança e o sentido para a vida. Em seguida proponho uma interconexão destes meios com Paulo Freire e sua pedagogia. Nesta parte final do capítulo e da tese penso ter encontrado uma interface inevitável entre o arquétipo doméstico e a identidade religiosa de Freire e os meios de transcendência presentes em sua biobibliografia. Ofereci desta forma as seguintes reflexões dialogando com o pedagogo: a (in)completude humana: o desejo e a vocação para o ser mais; a inquietude humana: incerteza, conscientização, indignação e protesto; a amplitude humana: esperança e utopia,

relacionamento e afetividade. Meu último empenho neste capítulo foi no sentido de dividir o fruto da interlocução entre educação e transcendência, num esforço de educar o desejo e a vocação para o ser mais; educar para a utopia crítica e esperançosa; educar para o relacionamento e a afetividade.

I. ESPIRITUALIDADE: JUSTIFICATIVAS E EPISTEME

Na parte A desta tese, onde vou fazer uma análise epistemológica do Ensino Religioso escolar, percebi ser imprescindível que, em se tratando de espiritualidade, eu deva começar falando da minha. Penso que seja muito importante para comunicar meu ponto de vista ao leitor que eu dê as justificativas do meu pensamento e daquilo que construiu toda a episteme que serve de plataforma para as premissas que se solidificaram ao longo dos anos e que servem de subsídios para as reflexões, as tomadas de decisão e os posicionamentos aos quais o leitor será apresentado ao longo deste trabalho.

Neste espaço, onde vou compartilhar a minha história de vida, pretendo acentuar uma distinção entre dois momentos (ainda que a dinâmica destes seja intrincada). Vou falar um pouco de minha postura de vida antes da construção da nova episteme dentro da religiosidade e do período seguinte, do qual a especialização em Ensino Religioso pode ser percebida como um marco inicial de quando passei a ouvir receptivamente uma proposta mais acadêmica e também da prática escolar dentro da área do Ensino Religioso, de acordo com a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9394/96, conforme nova redação do Artigo 33, pela Lei Nº 9475/97.

No primeiro momento, ao abordar a religiosidade e a identidade religiosa, falo sobre minha confissão de fé e de como isto dirige o foco de minhas ações; este mote se tornará recorrente em todo o primeiro capítulo da parte A desta tese, já que procuro neste justificar a episteme a partir da qual me posiciono.

No segundo momento continuo tratando da episteme da religiosidade advinda do pluralismo cultural e religioso brasileiro desde sua colonização e da pluralidade religiosa como consequência do processo de globalização.

No terceiro momento procuro mostrar como esta realidade religiosa plural brasileira acaba por demandar o diálogo inter-religioso. Falo da necessidade e da dificuldade deste diálogo, dos modelos propostos para tal e de suas exigências; falo, enfim, da condição indispensável para o diálogo inter-religioso e apresento um caminho possível para um melhor êxito nesta empreitada.

1.1 Religiosidade e identidade religiosa¹

Sou um discípulo de Jesus, o Cristo, o Filho de Deus. Não há outro tipo de vida possível para mim. Tornei-me de tal forma consciente deste apego que me percebi um escravo voluntário do Senhor. Se, em algum momento, tive como objetivo verdadeiro não permitir que qualquer coisa pudesse ser ou parecer mais importante do que Jesus em minha vida, hoje, ao olhar o mais profundamente que posso para dentro de mim, já não vejo qualquer coisa ou pessoa que possa ser mais desejada do que Ele. Esta percepção inequívoca para mim hoje é fruto de uma caminhada com Ele desde que tive minha vida regenerada e moldada pela fé Nele e pelo estudo contínuo das Escrituras, como também de uma vida de oração sempre interessada numa relação descerimoniosa e sem máscaras.

Esta parte da tese tem por objetivo trazer a lume o pano-de-fundo de minhas premissas, minhas perspectivas e minhas convicções. A fé plantada por Deus em meu coração é o marco inicial desta caminhada. Enquanto discorro sobre minha

¹ Dentro desta temática publiquei o artigo: SCHOCK, Marlon Leandro. Identidade Religiosa. In: *V Salão de Pesquisa da Escola Superior de Teologia*, 2006, São Leopoldo - RS.

biografia irei descrevendo como vejo as interações deste processo de modo geral em sua relação com a religiosidade humana.²

1.1.1 Religiosidade: condição ontológica humana

Penso que seja senso comum que em basicamente todas as culturas é possível encontrar algum tipo de sentimento e comportamento religioso. Sendo autoconsciente o ser humano busca, também através da religiosidade, responder às questões últimas, tais como: Por que existo? De onde vim? Por que estou aqui? Qual o propósito da minha vida? Para onde vou quando morrer? Via de regra as pessoas encontram respostas mais satisfatórias na religiosidade e na religião às questões de origem e finalidade de sua existência. Tenho entendido que esta é uma questão ontológica³ presente em todos os seres humanos.

Hans-Jürgen Fraas, em sua obra *A religiosidade humana*⁴, faz uma abordagem sobre a *predisposição religiosa* que pode corroborar com este ponto de vista. Segundo Fraas, a pergunta pela predisposição religiosa tem, a partir de sua origem, uma dimensão metafísica, e somente mais tarde adquire uma dimensão psicológico-biológica e uma dimensão gnosiológica.⁵ Baseado nesta linha de pensamento, Fraas conclui que "[...] o ser humano possui um *a priori* religioso que antecede a possível recepção de informações religiosas".⁶

² Dentro desta temática publiquei o artigo: SCHOCK, Marlon Leandro. A Religiosidade Humana. In: *IV Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST*, 2007, São Leopoldo - RS.

³ A noção filosófica de *ontologia*, dentro da metafísica, trata do ser em geral e de suas propriedades transcendentais. (LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2000. p. 490). *Transcendental* se refere ao conhecimento, anteriormente à experiência [...] (LUFT, 2000, p. 646). No *Kantismo* diz-se de conhecimento ou formulação filosófica [...] caracterizado por esclarecer o universo lógico e gnosiológico das condições *a priori* da cognição humana; diz-se do que, no conhecimento humano, apresenta uma dimensão apriorística, em oposição ao dado meramente empírico [...]. (HOUAISS, *Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa*. Versão 1.0.5ª. Objetiva, 2002). *A priori* é que não depende da facticidade, de nenhuma forma de experiência. Geralmente atribuída à categoria da razão, aqui me refiro ao todo da constituição humana. Neste sentido, poderíamos aproximar ontologia a conceitos como *inato/conato/congênito* (característico do indivíduo desde, ou antes, do seu nascimento); *inerente* (que existe como um constitutivo ou uma característica essencial de alguém ou de algo); *natural*; *essencial*; *peculiar*; *próprio*, etc.

⁴ FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana*. Compêndio de psicologia da religião. São Leopoldo: Sinodal, 1997. p. 38-45.

⁵ FRAAS, 1997, p. 38. Para manter sua argumentação Fraas recorre à doutrina neoplatônica do ser (p. 38-39), ao conceito de predisposição ligado à herança genética (p. 39), à psicologia com Jung (p. 40) e à teologia protestante com Kant e Schleiermacher (p. 41 ss).

⁶ FRAAS, 1997, p. 38.

Ao dizer assim, Fraas está afirmando que, independentemente de qual direção possa tomar esta pulsão, o ser humano é um ser *estruturalmente predisposto para a religiosidade* – é uma questão de ontologia, portanto. Quando Fraas afirma sobre o conceito de *predisposição religiosa* que “num mundo determinado pela religião ele apareceria como expressão de que o desenvolvimento religioso é algo natural”⁷ e que “num ambiente secularizado a grande maioria das pessoas evidentemente não possui tal disposição”⁸, está dizendo que a influência e regulação do meio, da cultura, será determinante na expressão, ou não, da religiosidade.

Ao tratar do tema “*pode a fé ser ensinada e crescer?*”⁹, Fraas insere o elemento da fé e da salvação para reforçar a ideia do observável como consequência correspondente ao que se passa no interior da pessoa:

Se a fé, conforme sua autocompreensão, é ação salvífica de Deus e, portanto, obra do Espírito Santo, ela não pode ser ensinada, i. é, não pode ser submetida a um método, não se pode dispor dela didaticamente. Não obstante, a fé acontece em, com e sob as condições psicossociais da vida do ser humano, em suas manifestações. As ‘formas da fé’, o saber da fé, o comportamento social e ritual adequado à fé, as escalas de valores correspondentes à fé, são transmissíveis.¹⁰

Portanto, se podemos ver as manifestações desta fé salvífica de Deus através dos atos daqueles que foram por Ele regenerados, então, esta consequência é a evidência externa de uma causa interna: a fé, a nova vida em Jesus¹¹. Assim como a religiosidade ontológica, invisível, possui manifestações observáveis, da mesma forma a fé salvífica pode ser comprovada nas palavras e ações dos que a possuem. Entretanto, cabe ressaltar que as duas categorias usadas por Fraas (religiosidade e fé salvífica) são distintas em sua essência. Procuro fazer uma distinção a seguir:

⁷ FRAAS, 1997, p. 43.

⁸ FRAAS, 1997, p. 43.

⁹ FRAAS, 1997, p. 45.

¹⁰ FRAAS, 1997, p. 45.

¹¹ “Assim que, se alguém está em Cristo, nova criatura é: as coisas velhas já passaram; eis que tudo se fez novo” (2 Co 5.17). BÍBLIA VIDA NOVA. Edição revista e atualizada. Editor responsável: Russell P. Shedd. São Paulo: Vida Nova e Sociedade Bíblica do Brasil, 1995. Todas as citações bíblicas serão desta versão, salvo citado o contrário.

A religiosidade é categoria ontológica, condição inerente ao ser humano desde sua gênese. Eclesiastes 3.11 diz que “Tudo fez Deus formoso no seu devido tempo; também pôs a eternidade no coração do homem, sem que este possa descobrir as obras que Deus fez desde o princípio até ao fim”. Significa dizer que simultaneamente Deus predispôs o ser humano para muito além de sua imanência, portanto, dotando-o de transcendência; e decidiu também Deus não revelar o que reservou para Si e, para o que decidiu revelar, exigiu condicionalmente em contrapartida uma postura relacional do ser humano (de fé e de amor) para com o seu Criador. Religiosidade diz respeito, portanto, a uma pulsão transcendental/metafísica que cabe ao ser humano mesmo direcionar adequadamente.¹²

Já a segunda categoria, a fé salvífica, é plantada no coração humano mediante a resposta adequada à oferta da fé que é externa ao ser humano, vinda de Deus¹³, da Revelação das Escrituras. Se, de um lado, Deus é quem oferece esta salvação pela fé em Cristo, portanto, partindo de fora do ser humano, e, por outro lado, há no interior do ser humano a pulsão religiosa/transcendental que o instiga a transcender em busca do que sua alma anseia (a eternidade), mesmo não podendo determinar os contornos deste desejo, então, quando ambos os elementos se encontram, o anseio humano e a oferta de Deus, acontece por ação de Deus, mediante a mencionada fé em Cristo, a regeneração.¹⁴ A partir deste momento a condição ontológica humana de religiosidade e transcendência encontra sua razão de ser e sua finalidade e seu objetivo.

1.1.2 Considerações sobre religião e religiosidade: uma aplicação pessoal

Ao falar do termo *religiosidade*, mesmo em referência à gênese ontológica humana, precisamos estar atentos levando em consideração seu entrecruzamento com o termo *religião*. Muitas são as compreensões e definições para o termo religião. Em nosso país, com uma evidente pluralidade cultural e religiosa, mais

¹² Discorro mais satisfatoriamente sobre este ponto de vista na parte B desta tese em transcendência/objeto da transcendência.

¹³ “Porque pela graça sois salvos, mediante a fé; e isto não vem de vós; é dom de Deus” (Ef 2.8).

¹⁴ Regenerar: gerar outra vez, nascer *de novo* (confira o diálogo com Nicodemos no Evangelho segundo João, capítulo 3, onde Jesus usa o termo grego *anōthen* - que também pode ser traduzido por *de cima* – para dizer ao fariseu que somente se ele nascesse *de novo (de cima)* - da parte de Deus), ou seja, somente se fosse *regenerado*, poderia entrar no Reino de Deus.

abrangente ainda é o termo em seus significados. Em alguns momentos procura-se fazer certa distinção entre os termos: *religião* estaria mais "ligada à ideia de organização institucional ao referir-se ao modo como a expressão religiosa é organizada por pessoas ou grupos"¹⁵; enquanto que *religiosidade* seria compreendida como "manifestação psíquica e pessoal ou grupal da dimensão religiosa que pode ser expressa dentro ou fora de uma instituição religiosa".¹⁶

Por outro lado, religiosidade também é compreendida como estando ligada à capacidade de transcendência religiosa e à expressividade da religião presente naturalmente ou de forma induzida no ser humano¹⁷ - por este prisma, embora o termo *religiosidade* mantenha sua significação como apresentada acima, dando inclusive indício de sua gênese ontológica, *religião* deixaria de significar uma espécie de organização institucional para ser sinônimo da definição anteriormente apresentada para religiosidade. Pode-se perceber, desta forma e a partir de diversos autores, que os termos *religião* e *religiosidade* em momentos diferentes interagem, por vezes se misturam e até mesmo se contrariam.¹⁸ Assim, somente o contexto dirá mais claramente a que mais precisamente se está referindo.

Usualmente, para o termo religião, mais de uma etimologia é apresentada. Uma delas é a expressão latina "religio-relegere, atribuída a Cícero, e tem a ver com a realização escrupulosa das observâncias culturais, no respeito e na piedade devidos aos poderes superiores".¹⁹ Outra etimologia apresentada é "re-elegere, fazendo referência à expressão 're-eliger' de Santo Agostinho e que significa voltar a escolher".²⁰ Re-legere também é apresentada como uma releitura da vida.²¹ Mas "o sentido mais utilizado vem do verbo latino re-ligare - re-ligar, criar laços".²² Também compreendido no sentido de unificar as partes de alguém.²³

¹⁵ BRANDENBURG, Laude. *Polígrafo sobre Fundamentos do Ensino Religioso*, do Curso de Especialização em Ensino Religioso da Escola Superior de Teologia - Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, de São Leopoldo-RS, de março de 2003. p. 3.

¹⁶ BRANDENBURG, 2003, p. 3.

¹⁷ BRANDENBURG, 2003, p. 2.

¹⁸ BRANDENBURG, 2003, p. 3.

¹⁹ BRANDENBURG, 2003, p. 3.

²⁰ BRANDENBURG, 2003, p. 3.

²¹ BRUSTOLIN, Leomar Antônio. Anotações da aula sobre Tradições Religiosas em março de 2003, do Curso de Especialização em Ensino Religioso da Escola Superior de Teologia - Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, de São Leopoldo - RS.

²² BRANDENBURG, 2003, p. 3.

²³ BRUSTOLIN. Anotações em março de 2003.

Michel Meslin apresenta religião como um sistema de crenças e de práticas; ou, num sentido mais sociológico, "a religião é todo o complexo das atividades humanas informadas pela fé".²⁴ Também num sentido mais horizontal, designando "uma piedade que implica não apenas atos de devoção para com Deus, mas também ações para com os homens".²⁵

A religião ainda é um modo de "ordenar o mundo, facultando nossa compreensão para coisas muito complexas, como a ideia de tempo, a ideia de eterno e a ideia de perda e desaparecimento, esses mistérios perenes da existência humana".²⁶

Há ainda muitas outras definições de religião, das mais complexas às mais simples e pessoais, como a de um bispo anglicano: "Religião é aquilo pelo qual um homem vive"²⁷, fomentando a compreensão de religião como um sistema de crenças que tem por objetivo orientar e dar sentido. Vista assim, a religião empresta sentido e constitui para seus fieis uma fonte real de informações²⁸, fornecendo modelos de identidade.²⁹ Aqui a religião é compreendida "ao mesmo tempo como uma referência a uma realidade superior e como um meio de controle do universo cotidiano [...]".³⁰ Isto tem ligação com o pensamento do sociólogo Pedro Ribeiro de Oliveira, que afirma que "a religião varia de um povo para outro, mas tem sempre o mesmo objetivo: levar as pessoas a desempenhar seus papéis na sociedade, acreditando que isso é um dever sagrado".³¹ Assim sendo, serve também como uma forma de ordenar a sociedade.³² Portanto, para Oliveira, a religião pode ter esta função social, servindo como

[...] um elemento de crítica da ordem estabelecida, na medida em que alimenta a utopia de uma humanidade reconciliada consigo mesma, com o divino e com a natureza. Essa utopia não só alimenta os sonhos de uma sociedade justa e prazerosa, como serve de

²⁴ MESLIN, Michel. *A Experiência Humana do Divino: fundamentos de uma antropologia religiosa*. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 38.

²⁵ MESLIN, 1992, p. 38.

²⁶ DAMATTA, Roberto. *O que faz brasil, Brasil?* 12. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2001. p. 113.

²⁷ MESLIN, 1992, p. 39.

²⁸ MESLIN, 1992, p. 21.

²⁹ BOBSIN, Oneide. *Correntes Religiosas e Globalização*. São Leopoldo: IEPG, 2002. p. 100.

³⁰ TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto (org.). *Diálogo de Pássaros*. Nos Caminhos do Diálogo Inter-religioso. São Paulo: Paulinas, 1993. p. 23.

³¹ OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. A Dimensão Terrena da Religião. *Revista Diálogo*. São Paulo: Paulinas, ano VII, n. 25, p. 16-20, mar. 2002. p. 17.

³² OLIVEIRA, 2002, p. 19-20.

parâmetro, para avaliação das sociedades concretas, revelando suas injustiças e seus defeitos.³³

Na medida em que a religião se baseie em princípios utópicos, não como realidades impossíveis de se viver, mas, como um mundo possível de se construir, crivelmente vindouro, então, o *status quo* pode, deve e será questionado em prol do bem-estar humano, através do amor e do afeto nas relações. Assim, Oliveira aponta para uma dupla função cabível à religião: ser crítica da sociedade presente e concreta e esperançosamente utópica em relação à sociedade vindoura. Desta forma, a religião desempenharia uma função de profundo significado social: uma espécie de regulador da sociedade.

É preciso, portanto, verificar "até onde esta ou aquela religião está a serviço de Deus e do homem e até onde o fato de ser praticante desta ou daquela religião me aproxima do divino e me realiza plenamente como ser humano".³⁴ De outra forma, a análise através de critérios negativos serve "para saber se uma religião, por seus ritos, suas instituições, seus dogmas e sua ética, violenta a dignidade da pessoa humana e contradiz as aspirações mais legítimas da consciência humana".³⁵ Obviamente, uma religião que se enquadre numa descrição assim, é indigna de ser praticada.³⁶

É importante notar que o senso de religiosidade não nasce ao acaso, "a partir do pensamento abstrato, mas a partir da experiência concreta da vida, do amor e da morte"³⁷, principalmente da morte, segundo Brustolin, que afirma que "o começo do relacionamento com o religioso se dá exatamente por causa da

³³ OLIVEIRA, 2002, p. 19-20.

³⁴ PEDREIRA, Eduardo Rosa. *Do Confronto ao Encontro* – uma análise do cristianismo em suas posições ante os desafios do diálogo inter-religioso. São Paulo: Paulinas, 1998. p. 170.

³⁵ TEIXEIRA, 1993, p. 70.

³⁶ Howard Clinebell aponta 12 condições para que uma identidade (crença ou prática) religiosa seja considerada sadia quanto ao seu exercício. Quando: "1) constrói ponte entre as pessoas, 2) fortalece o senso de confiança e de relação com o universo, 3) estimula a liberdade interna e a responsabilidade pessoal, 4) move de senso de culpa para perdão [...], 5) aumenta a alegria pela vida, 6) lida de forma construtiva com sexo e agressividade, 7) encoraja a aceitação da realidade, 8) enfatiza o amor e o crescimento, 9) dá aos seus adeptos um 'quadro de orientação' (valores, sentido da vida) e objeto de devoção adequado para trabalhar de forma construtiva com ansiedades existenciais, 10) encoraja a pessoa a relacionar-se com seus significados inconscientes através de símbolos vivos, 11) esforça-se para mudar comportamentos neuróticos da sociedade, 12) fortalece a auto-estima" (BRANDENBURG, 2003, p. 13).

³⁷ GARRIDO, Proceso humano y Gracia de Dios. Apuntes de espiritualidad cristiana, Santander, 1996, p. 27 apud AGUA, Agustín del. Identidade narrativa dos cristãos segundo o NT. *Revista Internacional de Teologia Concilium*: Em busca da identidade biográfica, moral e religiosa. Petrópolis, n. 285. p. 112(288).

indagação sobre a morte e a perda”.³⁸ Tenho entendido que a morte, seja a presença dela, seja o medo dela, ou seja o preparo para enfrentá-la (e para o que virá depois dela), tem sido o elemento regulador da vida – não só no sentido de despertar em nós qualquer sentimento de religiosidade, mas mesmo no sentido de ter o poder de regular as linhas mestras de cada ação e reação em nossas vidas. Logo mais dividirei minha experiência de religiosidade e espiritualidade (e de questionamento existencial também) despertada em períodos de crise; e em outro momento oportuno tratarei da morte como regulador da vida a partir de quatro posturas comumente adotadas de enfrentamento desta realidade inexpugnável.

A religião, ainda, pretende responder às grandes questões que povoam a inquietude humana. “Estas respostas partem de uma cosmovisão, ou seja, de uma visão de ser humano, de mundo e de Deus”.³⁹ Num certo sentido, portanto, “a religião oferece respostas a perguntas que, rigorosamente, não podem ser respondidas pela ciência”.⁴⁰

A religião, enfim, pode ser vista e compreendida "sob vários ângulos: o sociológico, o antropológico, o psicológico, o histórico, o filosófico. Mas há elementos que somente a própria religião pode fornecer para sua compreensão: a referência à transcendência e a experiência do Sagrado, por exemplo”.⁴¹

Apesar da importância central da religiosidade (do sentimento e do pensamento religioso) na essência e na existência humana, esta tem sido sistematicamente negada e/ou relegada a algum tipo de subcultura associada à ignorância por não ser tão facilmente (ou melhor, exclusivamente) associada à inteligência cognitiva e/ou científica. Esta postura é fruto em parte do advento do modernismo quando o pensamento humano tornou-se mais crítico e científico. Em seu pensamento científico, a modernidade "fragmentou a realidade e secularizou o

³⁸ BRUSTOLIN, Leomar Antônio, anotações em sala de aula em março de 2003. A religião, como diz Roberto Damatta, marca e ajuda a fixar momentos importantes na vida de todos nós: “nascimentos, batizados, crismas, comunhões, casamentos e funerais - todos os momentos que assinalam dramaticamente uma crise de vida e uma passagem na escala da existência social - são marcados pela presença da religião [...]” (DAMATTA, 2001, p. 112).

³⁹ BRUSTOLIN, Leomar Antônio. Saberes Sagrados nas Tradições Religiosas. In *Ensino Religioso e Ensino Superior: caminhos e perspectivas*. Canoas: La Salle, 2002. p. 34.

⁴⁰ DAMATTA, 2001, p. 112.

⁴¹ BRUSTOLIN, 2002, p. 40.

religioso”⁴², desestruturando os modelos tradicionais de religião. Muito mais do que isto, pensou-se de fato que "a religião estava com os dias contados, porque o moderno pensamento ocidental jogaria para o baú da história as formas tradicionais de pensar, crer e viver".⁴³ No entanto, nem mesmo o Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, o Evolucionismo de Charles Darwin e o Positivismo de Augusto Comte puderam contê-la. A religião, que foi impactada e sacudida pelas ideias iluministas do século XVIII e pelo forte racionalismo das teorias do século XIX, reergueu-se com muita força no final do século XX.⁴⁴ A incompetência da modernidade em promover na humanidade a plenitude prometida através do pensamento científico gerou a total "perda de confiança nas grandes utopias da era científica deixando um espaço vazio para um retorno ou uma busca do espiritual".⁴⁵ Hoje, na era pós-moderna, "se solicita que a religião preencha o vazio deixado pelo fracasso da utopia moderna".⁴⁶

Por ser de caráter ontológico, independentemente do quanto se negue ou se oprima para tal, a religiosidade jamais será extinta do coração humano e sempre expressará sua força na medida em que existir e prosseguir a "constante busca humana de salvar a vida e de sobreviver entre as perplexidades do tempo histórico, repleto de inseguranças, incertezas e desafios. É o desejo humano de esperar Alguém no qual pode confiar incondicionalmente".⁴⁷

Em meus momentos de crise também busquei Alguém no qual pudesse confiar incondicionalmente. Também me fiz as perguntas comuns a quase (?) todos nós: Por que existo? De onde vim? Por que estou aqui? Qual o propósito da minha vida? Para onde irei quando morrer?

Tinha quinze anos na época. Estava em meio ao processo de separação de meus pais e no meio de toda a agitação hormonal e a confusão mental da adolescência. As dificuldades e o sufocamento daqueles dias abriram em mim a indagação que mudou e deu rumo para minha vida. Receptivo como estava abri meu

⁴² CASTRO, Ricardo G. *Pluralismo Religioso como Enfoque Teológico*. Disponível em: <<http://www.revistamissoes.org.br/animacao/textos/62/index.php>> Acesso em: 26 abr. 2003.

⁴³ BOBSIN, 2002, p. 104.

⁴⁴ MORAES JÚNIOR, Maurício de. *O fundamentalismo religioso enquanto busca de Identidade Cultural*. Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/gedh/texto_direitos_mauricio.htm>. Acesso em: 28 mar. 2011.

⁴⁵ CASTRO, acesso em 26 abr. 2003.

⁴⁶ MARDONE, J. M. *Postmodernidad y Cristianismo*, p. 122 apud CASTRO, acesso em 26 abr. 2003.

⁴⁷ BRUSTOLIN, 2002, p. 42-43.

coração para as palavras de um tio meu que falava acerca do sentido da vida só poder ser encontrado em Deus. Ao ouvir a explanação bíblica, entendi; ao entender, cri. Passei pela experiência descrita no Evangelho segundo João, capítulo 3: o *novo nascimento*.⁴⁸ Daquele momento em diante toda a minha vida, em todos os aspectos – inclusive meus estudos - foram decisivamente influenciados, dirigidos, normatizados por aquele evento.

Passei a estudar regularmente a bíblia e a desenvolver minha perspectiva bíblico-teológica que se tornou a lente pela qual vejo mundo. Em 1997 ingressei no Seminário Teológico Batista de Ijuí, RS, para aprofundamento dos estudos e tendo em vista um ministério pastoral futuro. Fui um aluno dedicado, tive excelentes professores – isto tudo aliado ao estudo quase que exclusivo da bíblia contribuiu para o direcionamento cada vez mais especificamente vinculado a uma perspectiva bíblica (portanto, teocêntrica) de mundo, de sociedade e de indivíduo.

Foram quatro anos de estudos e preparo para assumir alguma congregação batista. Após um período de oração e dependência de Deus entendemos que, dentre os convites, deveríamos optar por ir para a cidade de Capão do Leão, cidade dormitório de Pelotas, RS. Toda esta perspectiva piedosa a respeito de Deus, do mundo e do sentido da vida foi o eixo propulsor daquele período inicial de minha vida ministerial.

No Capão do Leão, no segundo ano de pastoreio (2002), foi que tomei conhecimento de uma especialização em Ensino Religioso que estaria sendo realizada pela Faculdades EST em Pelotas. Ingressei no curso e fui apresentado à outra visão da religiosidade: não mais bíblico-teológica, mas essencialmente antropológica.⁴⁹

⁴⁸ Confira o diálogo com Nicodemos no Evangelho segundo João, capítulo 3, onde Jesus usa o termo grego *anōthen* - que também pode ser traduzido por *de cima* – para dizer ao fariseu que somente se ele nascesse *de novo* (*de cima* - da parte de Deus), ou seja, somente se fosse *regenerado*, poderia entrar no Reino de Deus.

⁴⁹ A partir da perspectiva antropocêntrica para *religiosidade* vejo que o termo sofre demasiado desgaste conceitual, sendo preferível o uso do termo *espiritualidade* em seu lugar; o que demandaria uma necessariamente demorada discussão sobre a diferença entre a religiosidade (no sentido antropocêntrico: do ser humano buscando a Deus) e a espiritualidade (no sentido teocêntrico - da revelação: Deus buscando o ser humano). A exigência deste debate faz com que seja deixado para outro momento, mantendo, assim, *religiosidade*, no sentido até agora proposto.

1.2 Outra episteme para a religiosidade

No início de 2001 eu estava pastoreando a Primeira Igreja Batista de Capão do Leão. Além do ministério pastoral, integrava uma banda gospel, estilo pop-rock, com a qual gravamos um CD com algumas composições minhas também. Assumi a presidência da Associação das Igrejas Batistas do Sul (AIBASUL), filiada à Convenção Batista do Rio Grande do Sul (CBRS), onde também era membro da Comissão de Finanças da CBRS, departamento da Junta de Administração e Missões da CBRS. Este período, estas funções e iniciativas tinham um foco exclusivo: a evangelização – a proclamação do Evangelho do Reino de Deus. Este não era um tempo em que eu pensasse na possibilidade, ou na necessidade, ou no aproveitamento de um diálogo inter-religioso com a perspectiva de que isto viesse a ser proveitoso para mim.

Por intermédio de uma pessoa que frequentava a congregação da qual fui pastor, fiquei sabendo de uma especialização em Ensino Religioso oferecida pela EST em Pelotas. Ingressei no curso em agosto de 2002. Fiquei gratamente surpreso com as disciplinas oferecidas e com as abordagens das mesmas; em especial com a primeira delas: *antropologia*, ministrada pelo professor Dr. Jandir Zanotelli, que me deu uma noção do bom nível do curso. Todas as outras disciplinas das áreas da história, da filosofia e da psicologia do desenvolvimento religioso seguiram na direção de um aprofundamento na relação antropologia/religião-religiosidade-transcendência. Não havia reparado naquela época (nem mesmo até que viesse a preparar esta tese) que, na verdade, a primeira disciplina oferecida haveria de dar o tom do início ao fim da ópera: era tempo de ouvir o que a *antropologia* tinha a dizer.

No decurso destas disciplinas, das leituras, das abordagens dos professores e dos diálogos com os colegas de curso, fui sendo apresentado a outro tipo de compreensão da espiritualidade e da religiosidade, fui exposto a outro tipo de episteme que não mais a bíblico-teológica – em seu lugar, me foi oferecida a oportunidade da abertura para o diálogo inter-religioso e para todo o fruto de que disto poderia advir. Devo dizer que aceitei de bom grado a proposta e me dispus a estudar com afinco as perspectivas e as teorias adjacentes ao diálogo não-proselitista exigido pela nova abordagem do Ensino Religioso na escola, de acordo com a nova redação (dada pela Lei nº 9394/96) da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBN) – já que esta era a exigência para a atuação na escola e a proposta central da especialização que estava cursando.

Tanto me dediquei aos estudos que fui o primeiro a entregar o trabalho de conclusão do curso, com o título: *Identidade religiosa e diálogo inter-religioso: em busca de equilíbrio*, sendo orientado pelo Prof. Dr. Oneide Bobsin. Ao me aprofundar na questão do diálogo inter-religioso, fui sentindo um estranhamento em relação à minha identidade religiosa – minhas convicções como cristão eram paulatinamente convidadas a ficar de fora desta aproximação – este desconforto foi o que me levou a tentar encontrar algum equilíbrio entre um diálogo que não fizesse de mim um ser sincrético e desarraigado de minha tradição religiosa e um ponto onde minha identidade religiosa não me levasse ao silêncio ou ao protesto infundado diante do diferente. Eis o porquê do título da minha monografia de conclusão de curso!

Entremeios fui convidado para ser membro do Conselho de Ensino Religioso (CONER) de Pelotas (de 05/2003 até 07/2004), onde toda a exposição à nova realidade, os diálogos e os conflitos se amplificaram.

Este tempo, inclusive por causa dos conflitos – ou, especialmente por causa deles, foi um tempo de grande aprendizado e de construção de novos conhecimentos: de abertura a uma nova *episteme* para a religiosidade.

A palavra *episteme* (ἐπιστήμη) vem do grego e significa conhecimento ou ciência.⁵⁰ É o “paradigma geral segundo o qual se estruturam, em uma determinada época, os múltiplos saberes científicos.”⁵¹ É um termo nuclear da filosofia⁵², do qual deriva a *epistemologia* (ἐπιστήμη + λόγος (*logos*), discurso).⁵³ Nesse sentido, a epistemologia pode ser entendida como sendo a parte da filosofia que estuda a questão do conhecimento, sua origem, estrutura, métodos e validade.⁵⁴

⁵⁰ EPISTEMOLOGIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Epistemologia>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

⁵¹ HOUAISS.

⁵² EPISTEME. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=999&Itemid=2>. Acesso em: 24 mar. 2011.

⁵³ EPISTEMOLOGIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Epistemologia>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

⁵⁴ COSTA, Carlos Odilon da e KRUGER, Clóvis Maciel. *Epistemologia e Ensino Religioso: limites e possibilidades*. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/2009/12/05-Epistemologia.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

A epistemologia possui diversas abordagens. Numa seleção das mais significativas, Hilton Japiassu, na sua obra *Introdução ao pensamento epistemológico*, escolheu discorrer sobre a *epistemologia genética* de Piaget, a *epistemologia histórica* de Bachelard, a *epistemologia “racionalista-crítica”* de Popper e a *epistemologia “arqueológica”* de Foucault.⁵⁵ Daí Japiassu afirmar que “Cada enfoque epistemológico elucida a atividade científica a seu modo. Cada um tem uma concepção particular do que seja a ciência. [...] Cada uma tem um valor de tentativa, e não de modelo”.⁵⁶ O conceito de epistemologia é empregado de modo bastante flexível de acordo com os pressupostos filosóficos e ideológicos de cada autor.⁵⁷ Por isto, falar de epistemologia é “[...] engajar-se num espaço polêmico ou conflitante, pois sob este título apresentam-se trabalhos que frequentemente nada têm de comum, quando não se excluem explicitamente”.⁵⁸

Sendo assim, não pretendo discutir a *epistemologia* em si, muito menos em sua aplicação ao Ensino Religioso⁵⁹ - vamos aqui nos ater ao conceito simples de *episteme* como sendo modelos gerais de conhecimento segundo os quais se estruturam múltiplos saberes.⁶⁰

A *episteme* se forma do acúmulo de informações e experiências positivas ou negativas ao longo de nossa caminhada; do que recebemos e do que damos, do que lemos e do que escrevemos. Desta forma, minhas leituras, redações de artigos,

⁵⁵ “Em primeiro lugar, há toda uma corrente epistemológica que poderíamos chamar de *lógica*: ela visa ao estudo e à construção da linguagem científica, bem como uma investigação sobre as regras lógicas que presidem a todo enunciado científico correto (positivismo anglo-saxônico). Em seguida, há toda uma escola que se propõe a elucidar a atividade científica a partir de uma psicologia da inteligência: a epistemologia genética, tal como ela é praticada por Piaget. Enfim, há uma corrente que se propõe muito mais a uma análise da história das ciências, de suas revoluções, bem como das *démarches* do espírito científico. É nesta última categoria que devemos situar a epistemologia de Bachelard, bem como a de G. Canguilhem” (JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979. p. 65).

⁵⁶ JAPIASSU, 1979, p. 10.

⁵⁷ JAPIASSU, 1979, p. 38.

⁵⁸ JAPIASSU, 1979, p. 11.

⁵⁹ Para aprofundamento desta reflexão sugiro os artigos: BRANDENBURG, Laude Erandi. Concepções epistemológicas no Ensino Religioso. In: BRANDENBURG, Laude Erandi et al. *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios*. São Leopoldo: Oikos, 2005; BRANDENBURG, Laude Erandi. Concepções epistemológicas no Ensino Religioso: desafios para a práxis. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo/RS: EST. 2006. Ano 46, n° 2. p. 45-59; PAULY, Evaldo Luís. O dilema epistemológico do Ensino Religioso. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. v.27, p. 172-182. Set/out/nov/dez/ 2004. Este artigo pode ser encontrado em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27502712>> e em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/ENSINOR_ELIGIOSO/artigos2/dilema_epistemologico.pdf>; COSTA e KRUGER, citados e encontrados no endereço acima.

⁶⁰ HOUAISS.

participações em eventos e diálogos nestes espaços foram construindo um campo de saberes que cada vez mais deu base a novas percepções, observações, reflexões, considerações, posicionamentos e argumentações.

Desde a especialização, e daí por diante, dos meus estudos, diálogos e atividades saíram publicações. Durante o período do mestrado as disciplinas cursadas⁶¹ foram fortalecendo meu senso crítico e a capacidade de pesquisa. Penso que cada uma delas tenha contribuído de alguma forma para meu melhoramento acadêmico, para a construção de conhecimento.

Por convite de meu orientador ingressei no Grupo de Pesquisa *Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa*, dentro da Linha de Pesquisa: *Fenômeno Religioso e Práxis Educativa na América Latina*, da EST. Os diálogos continuaram, as participações em eventos, comunicações e publicações também. Para não fazer menção individual, basta dizer que até a data da redação deste texto tenho registro de seis extensões universitárias, seis simpósios, quatro seminários, dois salões de pesquisa, um fórum nacional, dois congressos nacionais – um internacional, três coordenações de simpósio, quatro participações em equipe de apoio de simpósio, três coordenações de espaço pedagógico em simpósio, três coordenações de espaço para comunicações em simpósio, quatro artigos completos publicados em periódicos, dois capítulos de livros publicados, quatro textos em jornais de notícias/revistas, um resumo publicado em anais de congresso, dezoito trabalhos completos publicados em anais de congressos, seis produções artístico-culturais, duas disciplinas como aluno especial de mestrado em educação, dois estágios

⁶¹ Para uma ambientação do leitor interessado, listo as disciplinas e os professores responsáveis por elas: “Panorama da Teologia na América Latina” (Professor: Dr. Valério Schaper); “Metodologia do Ensino Superior” (Professor: Dr^a. Laude Erandi Brandenburg); “Personalidade e Fé através dos Ciclos da Vida” (Professora: Dr^a. Gisela Streck); “Igrejas, Movimentos Sociais e Educação na América Latina” (Professor: Dr. Remí Klein); “Seminário de Metodologia” (Professora: Dr^a. Laude Erandi Brandenburg); “Seminário de Pesquisa – Área Religião e Educação” (Professores: Dr. Remí Klein, Dr. Manfredo Carlos Wachs e Dr. Werner Ewald); “Práxis do Ensino Religioso” (Professor: Dr. Remí Klein); “Hermenêutica” (Professor: Dr. Enio Ronald Mueller); Houve também estudos especiais: *Extensão Universitária*: “Leonardo Boff e a Teologia Protestante” (Palestrantes: Dr. Leonardo Boff; Dr. Hermann Brandt, Erlangen/Alemanha; Dr. Silfredo Dalferth, Alemanha); Dr. Valério Schaper, EST; Dr. Claus Schwambach, FLT, São Bento do Sul/SC); Dr. Rudolf von Sinner, EST; Dr. Euler Westphal, FLT, São Bento do Sul/SC e Univille, Joinville/SC); *Seminário*: “Religião e Globalização” com o professor Dr. Max Stackhouse.

docente⁶²; fui revisor do texto final para publicação de um simpósio e participei também de um projeto de pesquisa com meu orientador.⁶³

Também tenho sido convidado para lecionar temas diversos em espaços diversos que fazem acrescentar conhecimento e experiência – posso listar dezesseis disciplinas, fora orientações de TCC com as quais tenho trabalhado - de acordo com a definição elegida isto tudo tem servido de boa base para a *episteme* que de modo geral me acompanha.

Isto significa que minha fala não vem de “lugar nenhum”. Tenho ouvido, tenho visto, tenho ponderado e tenho contribuído também. Tenho, ao ensinar, aprendido muito. Esta tem sido a oportunidade de aprendizado e plataforma de leitura de tudo que me tem sido apresentado, inclusive a outra *episteme* para a religiosidade a que me referi. Penso que possa explicar o que significa esta outra concepção de religião em breves palavras, da seguinte forma:

1.2.1 Outra concepção de religião

O termo *religião* (possivelmente baseado na etimologia *re-legere* - uma *releitura da vida*) vem passando por uma releitura, principalmente no meio acadêmico, sob olhos mais científicos que crédulos. Esta religião tem sido apresentada como uma realidade antropológico-cultural, independente (e isto, propositalmente) da Revelação e da Teologia, que até bem pouco tempo foi a base para se tratar de religião. Segundo Adolphe Gesché, o fenômeno religioso, de modo crescente,

[...] vem sendo tratado como um fenômeno antropológico, não tanto teológico ou metafísico. Não é considerado fruto da revelação divina, e sim como indissolivelmente ligado à nossa gênese individual ou

⁶² Num destes estágios houve a disponibilização e a publicação de parte da minha dissertação de mestrado como texto base e acompanhamento docente como tutor na disciplina “*Correntes Pedagógicas e Educação Cristã*” e das atividades no período através de chat e fóruns; avaliação das postagens e das resenhas apresentadas. Este estágio foi realizado em modalidade de EaD para a integralização do bacharelado em teologia da EST, sob supervisão do Prof. Dr. Manfredo Carlos Wachs.

⁶³ Devido ao trânsito de meus estudos tive a oportunidade de aprender e de compartilhar conhecimento com públicos distintos em diversas capitais/Estados: Recife/PE, Curitiba/PR, Brasília/DF, Goiânia/GO, João Pessoa/PB, Santiago/Chile.

social, às condições culturais em que nascemos ou vivemos, às tradições 'constitutivas' do nosso ser.⁶⁴

Muitas vezes apresentada sob condição de extremo cuidado em manifestar convicções religiosas, no sentido de “certeza”, “absoluto” e “verdade”, a religião começa a desempenhar uma nova função. Nesta concepção a "religião não é o lugar das respostas (doutrinação), mas das indagações, das inquietações"⁶⁵, como um fator motivador da reflexão e do diálogo. Esta religião ainda está em gestação, não tem todas as formas e cores. Ainda não é perfeitamente identificável, ainda não é satisfatoriamente conhecida e compreendida e, por isto, mistura elementos que talvez não lhe sejam adequados absorver indiscriminadamente.

Este esforço se mostrou necessário principalmente do Estado (laico) em relação à multiplicidade de expressões religiosas com as quais se vem deparando e que exigem, cada uma delas, um espaço que lhe seja adequado na sociedade e, por conseguinte, na escola. Por isto a cautela de algumas pessoas e segmentos na colocação desta nova visão de religião, como é o caso da nova proposta do Ensino Religioso escolar, que tenta organizar esta oferta para a sala de aula sugerindo como um objetivo específico e primeiro

[...] ajudar a despertar no aluno a dimensão invisível (o sagrado, o transcendente) - promover o encontro com o mistério. Depois, então, trabalhar valores^[66], edificar suas visões de: Princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum. Princípios dos direitos e deveres da cidadania, do exercício do sentido crítico e do respeito à ordem democrática. Princípios de sensibilidade estética, criatividade e do pluralismo de manifestações artísticas e culturais.⁶⁷

O excesso de ofertas de expressões religiosas com as quais o Estado laico precisa lidar no âmbito escolar gera certo descompasso e desconforto enquanto este tenta evitar uma hegemonia opressiva de alguma ou algumas destas. Este temor é uma herança do tempo em que a Igreja Católica era a única denominação religiosa autorizada a trabalhar com o Ensino Religioso nas escolas. Esta nova herança, da pluralidade, numa escala tão grande de diversidade religiosa, diz respeito ao efeito direto e/ou indireto do processo de globalização.

⁶⁴ TEIXEIRA, 1993, p. 38.

⁶⁵ BRUSTOLIN, anotações em março de 2003.

⁶⁶ BRUSTOLIN, anotações em março de 2003.

⁶⁷ BRUSTOLIN, 2002, p. 45.

1.2.2 Globalização e pluralidade religiosa

O processo de globalização está provocando uma profunda e talvez definitiva mudança no mundo todo.⁶⁸ Entretanto, a facilidade de comunicação e o acesso das culturas entre si não tendem a convergir numa cultura mundial universalizada, mas, sim, fazer surgir um cenário para a expressão de diferenças.⁶⁹ É o que sugere o sociólogo Reginaldo Prandi: “Se, de um lado, estão em curso processos de integração cultural no plano global, de outro a situação vem tendendo ao pluralismo”.⁷⁰

O ocidente tem sentido fortemente o impacto do pluralismo, como também de duas outras correntes coexistentes na pós-modernidade, que perfazem o trio de embate: globalização/pluralização/secularização. A secularização é uma consequência direta da pluralização, que só se toma efetiva e nos atinge de forma significativa em nível de globalização. Como muitos se tornaram os representantes religiosos devido à pluralização trazida pela globalização, a secularização passou a ser, então, uma tentativa de desvincular o poder político e social da religião. Principalmente porque a opulenta diversidade não mais permitiria que o domínio político ficasse em detenção de uma única religião ou confissão religiosa.

Desde o advento da cultura moderna (somada ao espírito liberal do protestantismo do século XIX - suas duas principais ramificações históricas⁷¹), o modelo pluralista tem causado uma grande mudança no pensamento do ocidente, até então norteado principalmente pela religião. O pluralismo secularizou⁷² a sociedade e, desta forma, "diversas religiões podem coexistir porque a ordem social e a política não precisam da religião para legitimar-se e fazer-se respeitar".⁷³

Apesar de que este quadro não esteja perfeitamente definido, no sentido de estarmos vivendo aspectos da pós-modernidade, estando ainda ligados à era

⁶⁸ Processo este que "criou redes de comunicação instantânea e fez nosso mundo encolher". WILFRED, Félix. *Identidade suprimidas, alienadas e perdidas*. Revista Internacional de Teologia Concilium: Em busca da identidade biográfica, moral e religiosa. Petrópolis, n. 285, p. 33(209)-42(218), 2002. p. 33 (209).

⁶⁹ PRANDI, Reginaldo. A religião do planeta global. In: ORO, Ari Pedro e STEIL, Carlos Alberto (Orgs.). *Globalização e Religião*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 68.

⁷⁰ PRANDI, 1997, p. 68.

⁷¹ PEDREIRA, 1998, p. 119.

⁷² A secularização, segundo o teólogo Batista Harvey Cox, é um processo histórico, quase que certamente irreversível. (cf. COX, Harvey. A cidade do homem, p. 31 apud BOBSIN, 2002, p. 105.).

⁷³ OLIVEIRA, 2002, p. 18.

moderna⁷⁴, muito no cenário mundial está mudado ou mudando. A insegurança gerada no mundo religioso devido a este processo de mudança é justificável. O professor Jaziel Martins faz uma comparação entre modernidade e pós-modernidade, o que era, é ou está se tomando: de fé (inclusive nas instituições humanas) em agnosticismo e niilismo, da sacralização em secularização, do absoluto (razão, fé, dogma) em relativo, da objetividade em subjetividade, da razão (racional-lógica) em sentimento (gostos - preferências), da ética em estética, da culpabilidade em aculpabilidade, do conceito de passado e futuro em presente (realização no e do presente), do coletivismo em individualismo (não confia mais nas instituições - nem na igreja), do inconformismo em conformismo, da segurança em desencanto (como a razão, com a fragmentação das crenças), do prometeísmo (ênfase no progresso) em narcisismo (tão somente minha realização pessoal), do fundamental em superficial, do necessário em acessório, em supérfluo.⁷⁵ Desta lista de mudanças ocorridas e em processo, pode-se ter ideia do impacto da pós-modernidade sobre a religião (mais especificamente o cristianismo no ocidente) como até hoje conhecida.

Porém, muito mais do que apenas a influência da pós-modernidade, o pluralismo é primeiramente "uma condição existencial do ser humano - existimos em uma realidade múltipla e complexa de cores, diversidades e dimensões que constituem a própria natureza de um modo geral. Ser humano é existir numa multiplicidade de possibilidades, dimensões e visões da realidade".⁷⁶ O pluralismo está presente de muitas formas, em muitos lugares. Há "o pluralismo como parte da economia e da política, [...] da ciência e da ética, [...] da reflexão teológica"⁷⁷, da cultura, enfim, nas mais diversas áreas da vida. A pluralidade é um elemento natural da humanidade. Ser humano é ser plural.

Devido à estreita relação com a cultura, o *fator religioso* do pluralismo precisa ser estudado e compreendido a partir de "suas raízes histórico-filosóficas e o contexto social e ideológico de onde emerge".⁷⁸ De outra forma, a expressão religiosa pode ser deslocada do seu eixo identitário, deixando-a, assim, até mesmo

⁷⁴ Há quem diga que ainda estamos em plena modernidade com apenas tendência pós-moderna (MARTINS, Jaziel Guerreiro. *A Visão da Cultura Pós-moderna*. Curitiba: FTBP, v. 6, dez. 2002).

⁷⁵ MARTINS, Jaziel Guerreiro. *A Visão da Cultura Pós-moderna*. Palestra em 06 jun. 2003.

⁷⁶ CASTRO, acesso em 26 abr. 2003.

⁷⁷ CASTRO, acesso em 26 abr. 2003.

⁷⁸ CASTRO, acesso em 26 abr. 2003.

desprovida de significação, sem razão de ser e sem explicação para quem, de fora para dentro, procura compreender determinada expressão religiosa. Por isto, uma atitude simplista para com esta realidade não levará a uma compreensão satisfatória. Cabe mais uma atitude "sensível à pluralidade, consciente da complexidade sócio-cultural da questão religiosa"⁷⁹, se quisermos, de alguma forma, compreendê-la. Neste trabalho, no entanto, a abordagem cultural da pluralidade será limitada à condição de fundamento e/ou causa do fenômeno religioso, através de um prisma mais antropológico do que da revelação. O foco e a abordagem principal é o *pluralismo religioso*.

Entende-se por pluralismo religioso "o grande número de expressões e crenças religiosas existentes [...], que se mantém vivas como expressão e manifestação de fé de um determinado grupo de pessoas".⁸⁰ Ou, como pensa Oliveira, o pluralismo religioso está relacionado "à necessidade que o ser humano tem de atribuir sentido à sua vida".⁸¹ Para Volney Berkenbrock, "a pluralidade de religiões pode ser inclusive compreendida como consequência da liberdade humana e da diversidade do ser humano na busca de uma resposta ao impulso divino [...]".⁸²

O pluralismo religioso, em seus vários aspectos, pode ser abordado a partir de duas perspectivas fundamentais:

[...] primeiramente, o pluralismo religioso na perspectiva sociológico-antropológica se apresenta como realidade histórica e cultural que condiciona e dá legitimidade a vários aspectos da realidade social e individual da vida humana. A religião aparece dentro desta perspectiva como o coração da cultura. Ela oferece à visão do mundo a questão do sentido último e ao ethos sua motivação mais profunda. E age sobre a pessoa semelhante aos padrões culturais. Em segundo lugar, o pluralismo religioso como enfoque teológico se apresenta como busca do transcendente, da divindade, do sagrado que dá significado e responde as questões fundamentais da existência humana, presente nas várias tradições religiosas. Nesta procura de 'unidade na diversidade', há um reconhecimento de que em todas as religiões se aspira por uma Realidade Última, que está

⁷⁹ WITT, L. Osmar (ed.). *Estudos Teológicos*. Ano 40. nº 1. São Leopoldo: EST-IEPG, 2000. p. 85.

⁸⁰ BOBSIN, Oneide. *Estudos Teológicos*. nº 1. São Leopoldo: EST-IEPG, 1995. p. 22.

⁸¹ OLIVEIRA, 2002, p. 18.

⁸² PIVA, Elói Dionísio (red.). Diálogo e identidade religiosa: reflexões sobre a base teológica para um encontro positivo entre o Candomblé e o Cristianismo. *Revista Eclesiástica Brasileira*. Petrópolis: Vozes, fascículo 221, p. 5-44, 1996. p. 14.

além dos limites da história, que possa conceder libertação ou salvação para os diversos males da condição humana.⁸³

O ser humano sempre procurou uma expressão, uma afirmação religiosa, algo em que pudesse fundamentar sua vida, mesmo que a isto ele não chame de religião. Ele procura por algo que não seja tão mutável, algo que lhe possa dar alguma certeza, alguma referência ao absoluto. Nesta busca ele precisa descobrir o que é suficientemente bom para ele e, por questão de identidade, ele procurará o que é o melhor - o que ele julga ser o melhor, o certo, o absoluto. No pensamento do mundo pós-moderno, o que se tornou fator diferenciador na mente daqueles que já o assimilaram é que "o que é plural não pode ser estruturado numa sequência evolucionária, ou ser visto em estágios inferiores ou superiores; nem pode ser classificado como 'certo' ou 'errado'"⁸⁴ - para o pluralismo/pluralista não é mais uma questão de ser melhor ou pior religião, mas, sim, questão de ser apenas mais uma expressão religiosa entre tantas.

É ainda relevante mencionar que há uma preocupação de que o pluralismo tenha intenção, ou que, mesmo não intencionalmente, venha a dar vazão a uma corrente de pensamento que busque através de elementos como a equiparação das religiões transformá-las numa só religião mundial (este mesmo temor já foi verificado quanto à cultura diante da globalização). No entanto, ao mesmo tempo surge a preocupação por parte de alguns pensadores em delinear alguns traços do pluralismo, contrários a este temor. Segundo Eduardo Rosa Pedreira, o pluralismo não tem o interesse de "fundir as diferenças inerentes a cada religião em um pacote multirreligioso".⁸⁵ Ricardo Castro diz que a "Pluralidade não deve ser confundida com formas de sincretismo que combine as diferenças históricas e culturais das religiões para que seu centro comum possa ser institucionalizado".⁸⁶ E, para Elói Dionísio Piva, "a pluralidade das religiões não é de fato um fenômeno que deve desembocar necessariamente numa religião única".⁸⁷

⁸³ CASTRO, acesso em 26 abr. 2003.

⁸⁴ CASTRO, acesso em 26 abr. 2003.

⁸⁵ PEDREIRA, 1998, p. 123.

⁸⁶ CASTRO, acesso em 26 abr. 2003.

⁸⁷ PIVA, 1996, p. 14.

1.2.3 O pluralismo cultural e religioso⁸⁸ no Brasil

O Brasil teve com seus primeiros moradores, os índios, um sistema de crenças relacionado com o animismo. Por sua vez, os "descobridores" e os colonizadores do Brasil trouxeram consigo o cristianismo (ou um Estado de Cristandade, conforme pensa Jandir Zanotelli⁸⁹). Os africanos trazidos para cá como escravos trouxeram consigo suas religiões afro. As religiões orientais e o judaísmo também se fizeram presentes pelo ingresso de imigrantes. Gradativamente o nosso país foi se tornando uma nação com representantes de muitas culturas e religiões do mundo todo. Bem disse Osmar Witt: "[...] a pluralidade cultural brasileira encontra-se presente também no religioso".⁹⁰ A livre manifestação desta religiosidade, no entanto, não foi permitida por um período de quatrocentos anos. A expressão de qualquer religiosidade diferente da permitida pela igreja oficial foi cerceada.⁹¹

Com a República, observa-se uma profunda mudança no quadro, porque, "à medida que o Estado brasileiro consegue se legitimar sem precisar apelar para a religião católica, o pluralismo religioso pode se firmar sem ameaçar a unidade nacional. Em lugar de uma religião única, vai surgir uma grande variedade de religiões e a definição por uma ou outra entre estas múltiplas possibilidades toma-se uma questão de opção pessoal".⁹² O pluralismo religioso como conhecemos hoje, manifestado livremente, é relativamente recente na história do Brasil.

A variedade de experiências religiosas brasileiras é muito ampla. Ao Catolicismo (romano, anglicano e brasileiro) e às várias denominações Protestantes, somam-se as religiões Ocidentais e Orientais, além das variedades brasileiras de cultos de possessão - uma constelação variada de valores e concepções.⁹³ A

⁸⁸ Dentro desta temática publiquei o artigo: SCHOCK, Marlon Leandro. Pluralismo Cultural e Religioso. In: *V Salão de Pesquisa da Escola Superior de Teologia*, 2006, São Leopoldo - RS.

⁸⁹ Anotações da aula sobre Antropologia em março de 2003.

⁹⁰ WITT, 2000, p.82.

⁹¹ "Ao longo dos quatro primeiros séculos, o Brasil se constituiu como uma sociedade unireligiosa, tendo o catolicismo como a sua religião oficial" - O catolicismo foi a religião oficial no Brasil até 1890 (Cf. DAMATTA, 2001, p. 113). "Ser católico não era uma opção pessoal, mas uma condição para a plena cidadania. Noutras palavras, só eram considerados cidadãos de direitos aqueles que professavam a fé católica. Até a Proclamação da República, as religiões afro-brasileiras, os judeus e os protestantes não só estavam proibidos de manifestar suas crenças e práticas, mas também tinham seus direitos sociais e políticos restringidos. O pluralismo religioso era combatido como um perigo e uma ameaça ao próprio fundamento sobre o qual estava construída a nação brasileira" (FONAPER *Ensino Religioso*, A diversidade cultural-religiosa do Ensino Religioso, p.7).

⁹² FONAPER *Ensino Religioso*, A diversidade cultural-religiosa do Ensino Religioso, p.7.

⁹³ DAMATTA, 2001, p. 114.

identidade religiosa multifacetada brasileira acaba, por vezes, criando uma aparente (ou real) antinomia na forma de ver e compreender o mundo à sua volta. Roberto Damatta expressa assim esta tensão do pluralismo cultural e religioso brasileiro: "sei que existe destino, no entanto, tenho fé no estudo, na instrução e no futuro do Brasil [...]".⁹⁴

Segundo Antônio Flávio Pierucci, a situação atual do quadro religioso brasileiro é de

[...] pluralismo religioso, energizado por um processo de conversão e reconversão muito complexo e dinâmico, com os mais diferentes movimentos de reavivamento das religiões tradicionais, além da incorporação de novas formas de religiosidade, a criação de novas igrejas e até mesmo de algumas novas religiões, não raro com a passagem do converso por várias possibilidades de adesão religiosa.⁹⁵

A linguagem religiosa do nosso país é um reflexo deste acentuado pluralismo que em linhas gerais busca de alguma forma a "possibilidade de salvar o mundo e de em todos os locais encontrar alguma coisa boa e digna".⁹⁶

O fenômeno observado no Brasil em relação ao pluralismo religioso ainda tem mantido características próximas. "O recuo do catolicismo em território brasileiro não significa nem implica o recuo do cristianismo. A maior parte dos brasileiros que hoje abandona o catolicismo adere a outro ramo do cristianismo".⁹⁷

As mudanças intensas ocorridas no mundo todo e, mais recentemente, no Brasil, pelo avanço e fortalecimento da cultura pós-moderna, principalmente no que diz respeito ao pluralismo religioso, tem impactado profundamente a religiosidade e a teologia cristã.⁹⁸ A dificuldade de se tratar desta delicada questão fomenta questionamentos: Será que o pluralismo religioso é de fato uma realidade irreversível da era pós-moderna? Será que esta realidade se tornará permanente? Para estas perguntas só no futuro se terá resposta - é muito difícil prever o que acontecerá no cenário mundial e que tipo de reflexo sofrerá a religião. Muitos fatores

⁹⁴ DAMATTA, 2001, p. 17.

⁹⁵ GAARDER, Jostein, HELLERN, Victor, NOTAKER, Henry. *O Livro das Religiões*. 7. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000. p. 283.

⁹⁶ DAMATTA, 2001, p. 117.

⁹⁷ GAARDER, 2000, p. 284.

⁹⁸ PEDREIRA, 1998, p. 119.

podem alterar significativamente a realidade atual ou ratificá-la ainda mais intensamente.

Apesar disto, algumas pessoas arriscam opiniões sobre como este fenômeno se comportará no futuro. Para Claude Geffré: "O pluralismo tornou-se destino inevitável de nossa fé e de nossa teologia".⁹⁹ Elói Piva afirma que "a pluralidade de religiões não é nenhum fenômeno passageiro que deve ser superado".¹⁰⁰ Jacques Dupuis compreende que "a pluralidade das religiões [...] segundo todas as previsões humanas continuará também no futuro".¹⁰¹

Como no pensamento de Castro, tem-se pelo menos a certeza de que, enquanto este sistema vigente, esta visão de mundo globalizado pós-moderno persistir, todas as formas de pluralismo tenderão a persistir também porque o pluralismo é "um fato característico ou aspecto fundamental da pós-modernidade".¹⁰²

Witt expressa o mesmo dilema de qualquer ser humano não adaptado ante tão rápidas e significativas mudanças: "O que fazer com esse estar situado 'em meio a' e 'frente a' os/as outros/as diferentes? [...] excludo/includo, ignoro/reconheço, assumo/evito"?¹⁰³ Qual postura é mais condizente com o que creio e com a maneira que vivo? Como posso me relacionar com pessoas com uma visão tão diferente de mundo e fé? Que tipo, que nível de relacionamento seria possível? Seria o diálogo inter-religioso uma saída para um alívio da perplexidade ante o diferente? Seria a postura dialogal a mais adequada para o crescimento e o amadurecimento individual da fé? Existiria a real possibilidade de um diálogo inter-religioso que fosse franco, confrontante e concomitantemente respeitoso da identidade religiosa, inclusive, ou principalmente?

Com esta necessidade de diálogo deflagrada pelo pluralismo e com estas questões todas em minha mente, com esta proposta etimológica/conceitual e epistemológica acima abordada, senti-me impelido a uma postura de aproximação e diálogo.

⁹⁹ TEIXEIRA, 1993, p. 61.

¹⁰⁰ PIVA, 1996, p. 14.

¹⁰¹ DUPUIS, Jacques. *Rumo a uma Teologia Cristã do Pluralismo Religioso*. São Paulo: Paulinas, 1999. p. 526.

¹⁰² CASTRO, acesso em 26 abr. 2003.

¹⁰³ WITT, 2000, p.84.

Se anteriormente percebi que precisava ouvir o que a antropologia tinha a dizer, neste tempo se tornou evidente que era preciso também ouvir a respeito das visões de mundo e das razões daqueles que vivem para além das fronteiras do cristianismo: era hora de me tornar receptivo ao *diálogo inter-religioso*.

1.3 Condição para o diálogo inter-religioso¹⁰⁴: conservação da identidade religiosa

A grande diversidade cultural e religiosa de nosso país traz tanto o enriquecimento e a multiplicidade nas relações quanto a necessidade de adaptação e convívio plurais. Somos conduzidos pelas circunstâncias à prática do diálogo com os diferentes. O diálogo não pode acontecer sem que se deem a conhecer os dialogantes, pois é somente através do relacionamento que percebemos se, no que e o quanto somos diferentes. Por conseguinte, o diálogo inter-religioso tem como pressuposto o fato de não poder ser praticado sem que queiramos conhecer ao outro e sem que nos deixemos conhecer pelo outro - e isto é um agravante em toda tentativa de diálogo. Nem sempre ambos estamos dispostos a esta abertura o tempo todo. É desta indisposição que nascem a intolerância e a falta de respeito pelo outro.

1.3.1 A dificuldade e a necessidade do diálogo

Ser pluralista *ad intra* (dentro do cristianismo), como comenta Eduardo Pedreira, é uma tarefa relativamente pacífica.¹⁰⁵ Mais complicado é ser pluralista *ad extra*, para além dos muros cristãos¹⁰⁶, porque a diferença existente entre um cristão e um não-cristão, via de regra, está no nível do essencial.¹⁰⁷ Esta dificuldade, no entanto, não se restringe ao cristianismo. A questão do diálogo inter-religioso

¹⁰⁴ Dentro desta temática publiquei os artigos:

SCHOCK, Marlon Leandro. Diálogo Inter-religioso: a possibilidade ética. In: *II Simpósio Internacional de Teologia e Ciências da Religião*, 2007, Recife - PE.

SCHOCK, Marlon Leandro. Considerações éticas para uma proposta dialogal inter-religiosa. In: *VI Salão de Pesquisa da Escola Superior de Teologia*, 2007, São Leopoldo - RS.

¹⁰⁵ PEDREIRA, 1998, p. 164.

¹⁰⁶ PEDREIRA, 1998, p. 164.

¹⁰⁷ PEDREIRA, 1998, p. 164.

apresenta-se hoje como “um dos grandes desafios a ser trabalhado pelas diversas tradições religiosas”.¹⁰⁸

O diálogo inter-religioso é algo muito delicado e sensível porque “supõe um desenvolvimento dinâmico, cujo decorrer e cujas consequências não podem ser fixados no início do processo”.¹⁰⁹ Nem a totalidade das dificuldades e nem a totalidade dos benefícios podem ser completamente sabidos de antemão.

Muitas consequências benéficas são possíveis e até mesmo previstas dentro do diálogo inter-religioso devido aos seus “muitos níveis e profundidades de encontros [...]”.¹¹⁰ Ao contrário do que muitos pensam, esclarece Berkenbrock: “O diálogo não enfraquece a fé, mas constitui, antes, seu enriquecimento, ao favorecer a descoberta e o aprofundamento de novas dimensões do mistério, nem sempre salientados pela própria tradição cristã”.¹¹¹ A possível crise de identidade¹¹² gerada pelo diálogo inter-religioso poderá proporcionar um aprofundamento da compreensão de sua religião e também o fortalecimento de sua fé. Quando a crise causa crescimento, não só é suportável, como também desejável.

Convém ressaltar que um dos aspectos mais sensíveis do diálogo inter-religioso está no fato de que, “quando se trata de religião, está-se circulando no campo das paixões e das adesões pessoais, e não de escolhas racionais”.¹¹³ A carga emocional presente no diálogo dificulta a postura objetiva e racional;¹¹⁴ por isto a necessidade sempre presente do reconhecimento e respeito pelo direito do outro – este conceito também pode se expresso como sendo alteridade e tolerância.

Alteridade refere-se à “aceitação das diferenças; também significa a não-indiferença, o aprender com os diferentes, o amar ou ser responsável pelo outro, aceitando e respeitando as suas diferenças”.¹¹⁵ Brustolin reconhece o termo como

¹⁰⁸ TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto. *Teologia das Religiões: uma visão panorâmica*. São Paulo: Paulinas, 1995. p. 188.

¹⁰⁹ PIVA, 1996, p. 7.

¹¹⁰ PIVA, 1996, p. 6.

¹¹¹ DUPUIS, Jacques. Diálogo Inter-religioso apud TEIXEIRA, 1995, p. 216-217.

¹¹² PIVA afirma que há grande possibilidade de que a própria identidade entre em crise no diálogo, mas que este é, porém, “o preço de uma tal abertura” (1996, p. 23).

¹¹³ TEIXEIRA, 1993, p. 26-27.

¹¹⁴ TEIXEIRA, 1993, p. 27.

¹¹⁵ NOUSIAINEN Saara. *Alteridade*. Disponível em: <<http://www.mundoespiritual.com.br/artigos.alteridade.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

vindo do grego “*alter*, significando outro. Alteridade, portanto, é a capacidade de voltar-se para os outros como solidariedade é a capacidade de ser solidário”.¹¹⁶

Alteridade também significa que eu reconheço o outro como sujeito de iguais direitos.¹¹⁷

No século XX, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) procurou considerar tanto a identidade quanto a alteridade como marca dos indivíduos e dos grupos humanos. Desde o preâmbulo enfatiza o caráter universal de nossa identidade humana proclamando a dignidade inerente a todos os membros da família humana e seus direitos iguais. Também deixa claro a dimensão de alteridade logo no 'Artigo 2 I. Todo o homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta declaração sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição'.¹¹⁸

A pós-modernidade ressaltou o outro, no sentido de alteridade,¹¹⁹ evidenciou as diferenças e nos colocou diante de um dos grandes desafios da sociedade contemporânea: conviver com a diferença, acolhê-la, respeitá-la.¹²⁰ E é a isto que se propõe o diálogo inter-religioso, segundo Berkenbrock: não “levar à supressão das diferenças, mas sim à aceitação da alteridade religiosa”.¹²¹

Infelizmente a história está marcada por muitos casos de intolerâncias religiosas e fanatismos que violentaram direitos e saquearam muitas vidas.¹²² Como afirma Brustolin: “As religiões não são intolerantes por natureza; mas, nas mãos dos homens, podem vir a sê-lo e muitas vezes o foram”.¹²³ Em pleno século XXI ainda presenciamos conflitos religiosos que nos remetem à Idade Média.¹²⁴ A humanidade ainda não superou “sentimentos e atitudes históricas de intolerância que maculam a dignidade humana de grupos, classes sociais e até de povos inteiros”.¹²⁵ Vencer a

¹¹⁶ BRUSTOLIN, Leomar Antônio. *Alteridade*, [mensagem pessoal], 17 abr. 2003.

¹¹⁷ JELIN, Elisabeth. *Cidadania e Alteridade: o reconhecimento da pluralidade*. Disponível em: <<http://www.comportamentoeglobalizacao.blogspot.com/>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

¹¹⁸ CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Direitos Humanos: tensão entre identidade e alteridade*. Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/gedh/texto_direitos_cardoso.htm>. Acesso em: 28 mar. 2011.

¹¹⁹ CASTRO, acesso em: 26 abr. 2003.

¹²⁰ BAPTISTA, Paulo Agostinho. *O Desafio da Alteridade*. Disponível em: <http://www.crerser.com.br/tematica_2aedicao.htm>. Acesso em: 28 mar. 2011.

¹²¹ PIVA, 1996, p. 8.

¹²² BRUSTOLIN, 2002, p. 31.

¹²³ BRUSTOLIN, 2002, p. 31.

¹²⁴ MORAES JÚNIOR, acesso em: 28 mar. 2011.

¹²⁵ CARDOSO, acesso em: 28 mar. 2011.

intolerância, portanto, é sem dúvida o primeiro passo para todos que buscam esse diálogo.¹²⁶

É importante ter em mente, no entanto, que tolerar é muito mais do que relevar o que não se pode impedir. Ser tolerante é ter “respeito pela opinião ou pela religião do outro, quando ele não procura impô-la pela força”;¹²⁷ é ter respeito por uma visão diferente de mundo, respeito pelas convicções do outro - pressuposto para um bom relacionamento e para o convívio pacífico. É o princípio básico de “respeitar o sentimento religioso do outro como quero que respeitem o meu”.¹²⁸

1.3.2 Propostas atuais para o diálogo inter-religioso

No seu livro, *Do Confronto ao Encontro*, Pedreira apresenta três diferentes posturas que o cristianismo tem assumido diante das religiões não-cristãs: *exclusivismo*, *inclusivismo* e *pluralismo*.¹²⁹ O *exclusivismo* vem marcado por um “apelo de verdade que está presente em toda religião. Para que se possa crer, é preciso considerar a sua religião como a verdadeira”.¹³⁰ Amaladoss entende que, no *exclusivismo*, “todas as outras religiões são consideradas falsas e, portanto, ilegítimas. Elas podem ser toleradas por motivos sociopolíticos. Mas não serão respeitadas e muito menos aceitas”.¹³¹ Por isso, o *exclusivismo* é visto por alguns como “um risco que ameaça constantemente o diálogo inter-religioso”¹³², pois associadas ao *exclusivismo* estão as atitudes de intolerância e de combate religioso.¹³³ O *inclusivismo* tende a “reinterpretar todas as coisas dentro de uma mesma lógica, tomando-as assimiláveis e reduzindo as diferenças a aspectos de uma 'única verdade'. [...] Este, muitas vezes, se dilui num discurso humanista bastante genérico e universal”.¹³⁴ No *pluralismo* ou *modelo pluralista* “a verdade

¹²⁶ O FENÔMENO RELIGIOSO: diálogo entre diferentes. São Paulo: Loyola. 1997. p. 13. Veja também BAPTISTA, 28 mar. 2011.

¹²⁷ BRUSTOLIN, 2002, p. 31.

¹²⁸ CRUZ, Therezinha M. L. Dimensão Metodológica do Ensino Religioso. Pensando o novo num mundo em mudança. Simpósio: *O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar*. Novas Perspectivas – Princípios Includentes. São Leopoldo: Con-Texto, 2001. p. 73.

¹²⁹ PEDREIRA, 1998, p. 109.

¹³⁰ TEIXEIRA, 1993, p. 26.

¹³¹ AMALADOSS, Michel. *Pela Estrada da Vida: prática do diálogo inter-religioso*. São Paulo: Paulinas, 1995. p. 157.

¹³² TEIXEIRA, 1993, p. 26-27.

¹³³ TEIXEIRA, 1993, p. 26-27.

¹³⁴ TEIXEIRA, 1993, p. 27-28.

deixa de ser monopólio exclusivo e inclusivo de uma única religião para se tornar bem comum de todas as religiões que contribuem para a salvação e para a promoção do Reino de Deus”.¹³⁵

Baseado em Panikkar, Steil apresenta como terceira opção para o diálogo inter-religioso, ao invés do pluralismo, o *paralelismo*¹³⁶, que parte do princípio de que

[...] as religiões são caminhos que correm paralelos, mas que têm como comum horizonte o infinito, onde todas se encontrarão, ao término do peregrinar humano. Cada tradição religiosa seria um caminho correto, que deve ser respeitado, sobre o qual não cabe interferências externas. A verdade não seria encontrada no diálogo entre as tradições, mas no aprofundamento no interior de cada tradição, onde se encontram as riquezas necessárias para a salvação de seus seguidores. Trata-se de uma atitude que deixa claro as fronteiras entre as religiões, ao mesmo tempo que estimula a busca de um aprofundamento constante no interior de cada tradição religiosa, projetando o diálogo para o fim dos tempos. Deste modo, evita-se sincretismos e ecletismos que tentam harmonizar as religiões entre si, ao mesmo tempo que assume uma posição tolerante e de respeito pela religião do outro.¹³⁷

Segundo Steil, na prática estas propostas “aparecem geralmente misturadas, ou mesmo variando de acordo com o interlocutor: pode-se ter uma atitude exclusivista em relação a uma tradição, inclusivista em relação a outra e paralelista em relação a uma terceira”.¹³⁸

Cada proposta acima apresenta uma ou mais dificuldades. O *exclusivismo* prefere por segurança não ter que dialogar com outras religiões.¹³⁹ O *inclusivismo* pode trazer a degeneração das diferenças na medida em que o aceitável se identifica e se confunde com o assimilável.¹⁴⁰ Tal relativismo, diria Pedreira, é absolutamente estéril para o diálogo inter-religioso.¹⁴¹ O *modelo pluralista* traz o risco do indiferentismo religioso.¹⁴² O *paralelismo* prefere deixar o diálogo para o fim

¹³⁵ PEDREIRA, 1998, p. 123.

¹³⁶ TEIXEIRA, 1993, p. 26.

¹³⁷ TEIXEIRA, 1993, p. 29.

¹³⁸ TEIXEIRA, 1993, p. 30.

¹³⁹ STEIL, C. A. O diálogo inter-religioso numa perspectiva antropológica, In: TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto (org.). *O Diálogo Inter-religioso como Afirmação da Vida*. São Paulo: Paulinas, 1997. p. 27 apud PEDREIRA, 1998, p. 112.

¹⁴⁰ BARTHOLO R., Da linguagem dos pássaros... In: TEIXEIRA, 1997, p. 128 apud PEDREIRA, 1998, p. 118.

¹⁴¹ PEDREIRA, 1998, p. 118.

¹⁴² PEDREIRA, 1998, p. 124.

*dos tempos*¹⁴³, o que nos faz voltar ao início da discussão sobre a necessidade do diálogo inter-religioso.

A proposta para o diálogo inter-religioso também é apresentada a partir da abordagem teológica, onde o fundamento teológico presente no *exclusivismo* é de um universo eclesiocêntrico e uma cristologia exclusivista.¹⁴⁴ No *inclusivismo*, onde antes o universo era eclesiocêntrico, agora “torna-se cristocêntrico (no caso de Rahner) e teocêntrico (no caso de Küng), e onde antes a cristologia era exclusivista, toma-se inclusivista em Rahner e normativa em Küng”.¹⁴⁵ Dupuis propõe que haja o deslocamento do modelo cristocêntrico para o modelo *pneumatocêntrico*.¹⁴⁶ No *modelo pluralista* a proposta é de que o centro deva ser deslocado ainda mais - do cristocentrismo para o soteriocentrismo¹⁴⁷, da relação com Jesus para a salvação.¹⁴⁸ O deslocamento proposto pelo *modelo pluralista*, segundo Pedreira, se fez necessário pelo cuidado, como o de Knitter, em não impor a “noção de divindade a religiões que, a exemplo do budismo, talvez nem desejem conversar sobre Deus ou transcendência”.¹⁴⁹

O que me impressiona nestas propostas para o diálogo inter-religioso de cristãos com integrantes de outras tradições religiosas é que tenham surgido no seio do próprio cristianismo e ainda como sugestão de teólogos.¹⁵⁰ Dois graves erros realmente me desconcertam quando somos identitariamente inseridos sob uma mesma distinção religiosa chamada cristianismo: o primeiro deles, e mais grave, é expressar uma opinião como se representantes fossem de todos os cristãos (daí que tantos queiram e acabem fugindo de nomenclaturas associativas ao cristianismo para poder viver uma vida piedosa); o segundo é ter por pressuposto a acefalia e o embrutecimento decorrentes da fé piedosa. Estar profunda e definitivamente arraigado num corpo de crenças que dão sentido à vida não significa garantia alguma de ignorância e intransigência, radicalismo e violência. Ao invés de denotar irreflexão ou obscurecimento cognitivo, demanda exercício contínuo de aprendizado

¹⁴³ TEIXEIRA, 1993, p. 29.

¹⁴⁴ PEDREIRA, 1998, p. 113.

¹⁴⁵ PEDREIRA, 1998, p. 118-119.

¹⁴⁶ TEIXEIRA, 1993, p. 86.

¹⁴⁷ KNITTER, P. Teologia católica. p. 111-112 apud PEDREIRA, 1998, p. 122.

¹⁴⁸ AMALADOSS, S.J.M. Faith Meets Faith. Vidajyot, 1985. p. 109 apud PEDREIRA, 1998, p. 122.

¹⁴⁹ PEDREIRA, 1998, p. 122-123.

¹⁵⁰ PEDREIRA, 1998, p. 113.

e entrecruzamento de conhecimentos e informações visando assegurar a pureza etimológica e epistemológica em torno da fé.¹⁵¹

Então, como cristão que deseja responder positivamente ao convite para dialogar, como posso evitar o *exclusivismo* se, obviamente, vou considerar minha fé como verdadeira? Se houver alguma ou total contradição de ideias e ideais, como vou levianamente afirmar que não existem?

O *pluralismo* ou *modelo pluralista* afirma que a verdade deixa de ser monopólio exclusivo de uma única religião para se tornar bem comum de todas as religiões que contribuem para a salvação e para a promoção do Reino de Deus.¹⁵² Bem, o que faria, então, o cristianismo com a afirmação *exclusivista* do próprio Cristo: “Disse-lhe Jesus: Eu sou **O** caminho, e **A** verdade, e **A** vida. **Ninguém vem ao Pai senão por mim**” [grifos meus] (Jo 14.6). O artigo definido nesta fala de Jesus não deixa dúvida quanto ao sentido da afirmação exclusivista - o que é corroborado pelo pronome indefinido *ninguém*, deixando claro para o cristão piedoso¹⁵³ que só existe uma e exclusiva verdade associada ao Reino de Deus. Por conseguinte, é natural ao cristão piedoso pensar que para qualquer religião contribuir para a salvação, conforme proposta do pluralismo¹⁵⁴, precisaria apontar para Jesus, o Cristo, **O** caminho para Deus.

Já que ao *inclusivismo* tudo serve e pouca coisa se distingue de identidade religiosa definida, devido à elevada mistura sincrética, e já que o *paralelismo* simplesmente exclui a possibilidade do diálogo inter-religioso, quero apenas fazer ainda alguns apontamentos quanto à proposta para o diálogo oferecida pelo viés da abordagem teológica, referida acima. Na abordagem teológica é proposto um deslocamento do modelo cristocêntrico (Cristo no centro de tudo) para um modelo *pneumatocêntrico* (o Espírito Santo no centro) ou *soteriocêntrico* (a salvação no

¹⁵¹ “O estudo da religião na atualidade, contudo, precisa vencer algumas lógicas redutoras que se instalaram com o racionalismo. Há muita gente que ainda pensa que a religião é um campo tão subjetivo que paralisa qualquer tentativa de sistematização e abordagem científica” (BRUSTOLIN, Leomar Antônio. *Religião e Cultura*. Disponível em: <http://www.catedraldecaxias.org.br/textos_pe_leomar/Religiao%20e%20Cultura.doc>. Acesso em: 4 abr. 2011).

¹⁵² PEDREIRA, 1998, p. 123.

¹⁵³ Aquele que vive pela “virtude que permite render a Deus o culto que lhe é devido” (HOUAISS). Mais do que atitudes, a piedade a que me refiro diz respeito a um estilo de vida de devoção a Deus e a Sua Palavra.

¹⁵⁴ PEDREIRA, 1998, p. 123.

centro) para tentar evitar o exclusivismo de Cristo – considerado impróprio para o diálogo inter-religioso. Mas, como este deslocamento seria possível para o cristão, haja vista que: 1) o cristianismo aponta exclusivamente para Cristo (o próprio nome assegura isto); 2) a salvação aponta exclusivamente para Cristo: “Este **Jesus** é pedra rejeitada por vós, os construtores, a qual se tornou a pedra angular. E **não há salvação em nenhum outro**; porque abaixo do céu **não existe nenhum outro nome**, dado entre os homens, pelo qual importa que sejamos salvos” [grifos meus] (At 4.11-12); 3) não há relacionamento com o Espírito Santo à parte Daquele, Jesus, que batiza com o Espírito Santo (Jo 1.29-34¹⁵⁵)?

Não faz sentido uma proposta teológica que ignora completamente a perspectiva bíblica e aos interlocutores que pretendem dialogar a partir de sua fé centrada nas sagradas escrituras dos cristãos: a bíblia. Se a sugestão deste tipo de proposta partisse de um teólogo de perspectiva bíblica, seria incompreensível tal nível de desencontro com a teologia bíblica; entretanto, se se tratasse de um teólogo da linha dialogal, da religiosidade mais vinculada ao diálogo inter-religioso e ao Ensino Religioso em um Estado laico como sugerido em Lei, não faria sentido algum ignorar por completo a identidade religiosa cristã em sua centralidade; de modo que não é possível identificar adequadamente a que tipo de teólogo ou a que proposta teológica se refere Pedreira.¹⁵⁶

Receio haver uma regra implícita nos bastidores para o diálogo inter-religioso: todos e tudo são bem-vindos, tudo pode, exceto ser cristão piedoso e viver segundo o lema muito caro para cristãos como os batistas, os presbiterianos e tantas outras confissões religiosas cristãs: ter a bíblia como única regra de fé e prática.¹⁵⁷

¹⁵⁵ “No dia seguinte, viu João a Jesus, que vinha para ele, e disse: Eis o Cordeiro de Deus, que tira o pecado do mundo! 30 É este a favor de quem eu disse: após mim vem um varão que tem a primazia, porque já existia antes de mim. 31 Eu mesmo não o conhecia, mas, a fim de que ele fosse manifestado a Israel, vim, por isso, batizando com água. 32 E João testemunhou, dizendo: Vi o Espírito descer do céu como pomba e pousar sobre ele. 33 Eu não o conhecia; aquele, porém, que me enviou a batizar com água me disse: Aquele sobre quem vires descer e pousar o Espírito, esse é o que batiza com o Espírito Santo. 34 Pois eu, de fato, vi e tenho testemunhado que ele é o Filho de Deus”.

¹⁵⁶ 1998, p. 113. Simplesmente não se encaixam em nenhuma das duas linhas gerais sugeridas acima; ainda que Pedreira faça menção de serem teólogos de postura e propostas pluralistas (pode-se consultar a obra PEDREIRA, 1998).

¹⁵⁷ “O primeiro Artigo da Constituição da Igreja Presbiteriana do Brasil, promulgada em 1950, reza: ‘A Igreja Presbiteriana do Brasil é uma federação de igrejas locais, que adota como única regra de fé e

Exigir do cristão tal castração de sua identidade para estar em condições de aceitar o convite para um diálogo inter-religioso não faz sentido. Não há de se esperar sinceramente que tal sacrifício sem sentido seja feito. Penso que esteja em tempo de levantar e discutir questões tais como: O que há de se esperar que o cristão queira preservar ao aceitar o convite para o diálogo? Qual a importância da conservação da identidade religiosa frente ao diálogo? Em poucos parágrafos a seguir procuro responder estas indagações.

1.3.3 Conservação indispensável da identidade para o diálogo

Na sociedade pluralista, em processo de constante mudança, a definição da identidade é um dos graves problemas que o indivíduo enfrenta.¹⁵⁸ A identidade de cada um é definida em termos pessoais em face da questão existencial (quem sou eu? de onde vim? pra onde vou?), da cultura à qual pertence e em relação à Realidade Suprema.¹⁵⁹ Identidade não é algo estático, ou algo que já nasce formado no ser humano, mas, sim, um processo de identificação.¹⁶⁰ A identidade pessoal se distingue em três níveis: o psicológico, o existencial e o religioso.¹⁶¹ Compreendendo que a identidade é e deve ser desenvolvida, construída e, até mesmo, simplesmente encontrada, sigo a reflexão em direção à necessidade de se ter uma identidade religiosa definida – neste caso, o aspecto da identidade cristã que não pode ser abandonado no diálogo inter-religioso, é o nosso objeto de estudo.

A revista *Ultimato* informa que no mínimo 35% dos brasileiros afirmam ser católicos de batismo e kardecistas de convicção.¹⁶² Esta afirmação reflete claramente um quadro, que há muito se estende¹⁶³, de falta de identidade religiosa

prática as Escrituras Sagradas do Velho e Novo Testamentos [...]” (KLEIN, Carlos Jeremias. *A substância católica e o princípio protestante no presbiterianismo*. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/correlatio/correlatio10/a-substancia-catolica-e-o-principio-protestante-no-presbiterianismo-apontamentos/>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

¹⁵⁸ ROSA, Merval. *Antropologia filosófica: uma perspectiva cristã*. Rio de Janeiro: JUERP. 1996. p. 355.

¹⁵⁹ ROSA, 1996, p. 357.

¹⁶⁰ SUSIN, Luiz Carlos. Identidade como apropriação e narcisismo: uma crítica ao paradigma da identidade. *Revista Internacional de Teologia Concilium*: Em busca da identidade biográfica, moral e religiosa. Petrópolis, n. 285, p. 90(266)-103(279), 2002. p. 91(267).

¹⁶¹ AGUA, 2002, p. 112(288).

¹⁶² JESUS NO TOPO. *Revista Ultimato*. Viçosa: Ultimato, ano XXXVI, n. 280, p. 31, jan./fev. 2003. p.31.

¹⁶³ Censos consecutivos do IBGE têm mostrado que, apesar de simpatizantes e, muitas vezes, participantes do espiritismo, no momento da pesquisa, respondem ser católicos.

definida e de falta de convicção religiosa. Os princípios e as doutrinas destas duas tradições religiosas são excludentes entre si. A afirmação de fazer parte das duas ao mesmo tempo demonstra um não aprofundamento no interesse de saber em que as duas religiões baseiam seus discursos e atos - parece não haver uma reflexão séria sobre o assunto. Esta realidade também é comum em relação a participantes de outras denominações religiosas.

Há ainda a influência de um tipo de modismo, como o que ocorre com as filosofias orientais hoje no ocidente, derivando uma expressão religiosa que não faz jus a uma nem a outra denominação. Como disse Brustolin, "quem se serve (como num supermercado) de elementos religiosos que lhe interessam, formando assim uma espécie de 'salada', é alguém que, apesar de ter uma expressão religiosa, não possui uma identidade religiosa".¹⁶⁴ E, devido à mútua assimilação de princípios integrantes de outras identidades religiosas, muitas vezes indiscriminada, "vive-se sobre o espectro da subjetivação da fé e até mesmo da perda da identidade religiosa".¹⁶⁵

Nenhum ser humano pode ser considerado integral sem uma identidade definida. Merval Rosa entende que "identidade e integridade^[166] são conceitos praticamente inseparáveis"¹⁶⁷ e que "a integridade do eu pode ser alcançada pelo encontro de um bem supremo na vida. Quando o homem encontra um Summum Bonum que dá sentido à sua existência, impulso e direção a seu viver, ele tem maiores probabilidades de adquirir o senso de integridade na vida"¹⁶⁸ e, portanto, maior probabilidade de ter uma identidade religiosa definida.

Para Rosa, a nossa identidade "é o elemento que nos ajuda a funcionar adequadamente em qualquer situação em que a vida nos coloca, sem a perda de nosso senso de continuidade, e sem as confusões que dificultarão nosso adequado relacionamento com o nosso mundo significativo".¹⁶⁹ Identidade é como me

¹⁶⁴ BRUSTLIN, Leomar Antônio. Anotações da aula sobre Tradições Religiosas em março de 2003.

¹⁶⁵ PEDREIRA, 1998, p. 124.

¹⁶⁶ Integridade, aqui, não como antônimo de imoral, mas de esquizofrênico (quem tem o "eu" num estado de desintegração, decomposição). Integridade, significando o "eu" funcionando com todos os seus componentes adequadamente integrados, cf ROSA, Merval. *O ministro evangélico: sua identidade e integridade*. 2. ed. Recife [S.n.]. 2001. p. 79.

¹⁶⁷ ROSA, 2001, p. 79.

¹⁶⁸ ROSA, 2001, p. 80-81.

¹⁶⁹ ROSA, 2001, p. 47.

compreendo, como compreendo aos outros - é tudo o que sou e, como diz Pedreira, "dela não posso abrir mão".¹⁷⁰

1.3.3.1 Fundamentação radical não significa fundamentalismo

Há, por parte de muitos, o receio de falar em identidade religiosa. Este receio está baseado na compreensão de que identidade religiosa seja sinônimo de fundamentalismo, comumente associado a grupos religiosos extremistas e a terroristas. É verdade que há amostras deste desequilíbrio por toda a parte. É o que ocorre, por exemplo, entre muçulmanos e hindus na Índia e entre católicos e protestantes na Irlanda do Norte. Por todo o mundo há representantes deste extremismo que pregam que "a luta pela identidade é o princípio da guerra".¹⁷¹ No entanto, pode-se ver claramente que tal identificação nada tem a ver com a verdadeira religião.¹⁷² Como disse Luiz Carlos Susin, a luta indiscriminada e sufocante por este tipo de identidade só "pode vir de um Napoleão ou um Hitler, de uma tentativa ditatorial e imperial, coroação de um sonho paranóico da identidade".¹⁷³

A questão da fundamentação radical é ainda muito confundida com *fanatismo*. O termo fanático vem do latim *fanaticus* (possuído por um espírito maligno)¹⁷⁴, significando também aquele que age cegamente.¹⁷⁵ O fanatismo bloqueia a possibilidade de relacionamento, impossibilita o diálogo e nem sequer permite um convívio satisfatório. Enquanto que ter uma fundamentação radical, relativo à raiz, significa estar radicado, arraigado, enraizado - ter origem. Fundamentação radical precisa ser entendida como antônimo de fundamentação superficial, no que diz respeito à identidade religiosa. Por isto é imprescindível ter raiz para ter identidade religiosa, para dialogar, até porque "não há contradição entre a disposição ao diálogo e a firmeza de posição".¹⁷⁶ Pelo contrário, como muito bem

¹⁷⁰ PEDREIRA, 1998, p. 172.

¹⁷¹ SUSIN, 2002, p. 99(275).

¹⁷² SUSIN, 2002, p. 100(276).

¹⁷³ SUSIN, 2002, p. 100(276).

¹⁷⁴ BRUSTOLIN, 2002, p. 31.

¹⁷⁵ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 214.

¹⁷⁶ KÜNG, Hans. Projeto de ética mundial, p. 132s apud TEIXEIRA, 1995, p. 212-213.

observado por Therezinha Cruz, "sem a preservação de identidades, não há diálogo; há aniquilamento e substituição".¹⁷⁷

A importância da identidade religiosa definida é percebida à medida que se busca o diálogo inter-religioso. Vivemos num contexto claramente pluralista e, como disse Cruz, "se fecharmos a porta para a diversidade, ela entra por todas as janelas".¹⁷⁸ Se não quisermos nos fechar completamente em nossa realidade (como se um isolamento hermético fosse possível), então, só nos resta o diálogo. O diálogo inter-religioso exige convicção religiosa, uma identidade religiosa definida. Ou como expressa Faustino Teixeira: "a sinceridade do diálogo inter-religioso exige que se entre nele com a integralidade da própria fé".¹⁷⁹ Este é o ponto de partida: a identidade religiosa pessoal, e ela precisa ir com sua integralidade para o diálogo. É fato observado que "aqueles que estão melhor enraizados em sua tradição são os que mais conseguem avançar no diálogo inter-religioso".¹⁸⁰

1.3.3.2 Identidade cristã

Berkenbrock define da seguinte forma a essência da identidade cristã: "O essencial da identidade cristã, aquilo que a define, a *conditio sine qua non* de sua existência é o seguimento concreto de Jesus Cristo. Alguém define-se como cristão à medida que Jesus Cristo se torna para ele pessoalmente caminho, verdade e vida. Esta é por assim dizer a certidão do ser cristão".¹⁸¹ Para ele, ser cristão é "ser em Cristo, fazer de Cristo seu princípio de vida, viver sua vida a partir de Cristo e para Cristo".¹⁸² Por isto, ser cristão depende de "quem é Jesus Cristo na vida pessoal de fé"¹⁸³ e não apenas de quem ou o que ele representa para a história. O ser-cristão "não é definido a partir do conhecimento ou da sabedoria de cada um a respeito da pessoa de Jesus Cristo"¹⁸⁴, apenas - nada pode "substituir o encontro pessoal com Jesus Cristo e o seguimento que daí se deriva".¹⁸⁵ Jesus Cristo é no cristianismo "o

¹⁷⁷ CRUZ, 2001, p. 72.

¹⁷⁸ CRUZ, 2001, p. 64.

¹⁷⁹ TEIXEIRA, 1995, p. 211.

¹⁸⁰ TEIXEIRA, 1995, p. 214.

¹⁸¹ PIVA, 1996, p. 24.

¹⁸² CONGAR, Y. Der Heilige Geist. Freiburg, apud PIVA, 1996. p. 24.

¹⁸³ SOBRINHO, J. Cristologia a partir da América Latina, apud PIVA, 1996, p. 24.

¹⁸⁴ PIVA, 1996, p. 24-25.

¹⁸⁵ PIVA, 1996, p. 24-25.

ponto imprescindível, o critério decisivo de diferenciação, donde o cristão busca sua identidade e a tem ancorada”.¹⁸⁶

Rosa apresenta o alvo da busca de cada ser humano como sendo o que ele denominou *Summum Bonum*. Este seria o núcleo supremo dos interesses de uma pessoa - o que dá sentido à sua existência. Rosa diz que o núcleo supremo de interesses do ponto de vista da fé cristã, o bem supremo, é Cristo.¹⁸⁷ Para ilustrar esta realidade ele lembra a parábola da pérola de grande valor contada por Jesus onde um negociante à procura de pérolas, encontrando uma de grande valor, vendeu tudo o que possuía para adquiri-la.¹⁸⁸ Da mesma forma, quando encontramos um bem supremo na vida, nos dispomos a sacrificar tudo em troca deste.

Devido ao descuido do próprio do cristão o cristianismo tem passado ao longo dos séculos por um processo de esmaecimento identitário que nos remete a uma série de questionamentos:

Por que no final do terceiro século 50% da população da Ásia Menor era cristã e hoje essa porcentagem não chega a 0,5%? Por que o norte da África é hoje uma das regiões do mundo mais fechadas para o evangelho, sendo que havia ali uma igreja cristã extremamente forte nos três primeiros séculos? O que foi feito da famosa Escola de Catequese de Alexandria, [...] que exerceu influência no mundo inteiro? [...] Essa igreja nos deu os mais notáveis apologistas cristãos do segundo e terceiro séculos: Tertuliano, Clemente e Orígenes, além de Cipriano e Agostinho. Por que todos os países do norte da África, exceto o Egito, têm hoje 99 a 100% de muçulmanos (no Egito são 85%)? Por que a presença islâmica é cada vez maior na Europa e na América do Norte? Como explicar o presente e crescente interesse pelas religiões orientais do Ocidente? Por que a maior parte dos protestantes da Europa e da Austrália e a maior parte dos católicos da América Latina são cristãos nominais?¹⁸⁹

O autor do artigo citado pensa ter encontrado uma resposta no fato de que "não poucos cristãos têm o triste hábito de perder Jesus de vista".¹⁹⁰ Esta triste realidade apóstata acompanha o cristianismo desde seus primórdios.¹⁹¹ Parece que,

¹⁸⁶ PIVA, 1996, p. 23.

¹⁸⁷ ROSA, 2001, p. 80-81.

¹⁸⁸ Descrita no Evangelho segundo Mateus capítulo 13, versículos 45 e 46.

¹⁸⁹ O GRANDE DESAFIO DO TERCEIRO MILÊNIO. *Revista Ultimato*. Viçosa: Ultimato, ano XXXVI, n. 280, p. 24-26, jan./fev. 2003. p. 25.

¹⁹⁰ O GRANDE DESAFIO DO TERCEIRO MILÊNIO, 2003, p. 25.

¹⁹¹ O GRANDE DESAFIO DO TERCEIRO MILÊNIO, 2003, p. 25.

para muitos cristãos (ou "cristãos"?), Jesus não é o *Summum Bonum*. O principal fator talvez esteja no fato de os cristãos não viverem integralmente o que creem. Talvez esteja no fato de "cristãos" não crerem no que cristãos creiam. Outra reportagem mostra esta realidade:

Isso, porém, não significa que todos os cristãos acreditam no Jesus do Novo Testamento. [...] teólogos liberais norte-americanos que participam de um grupo chamado Seminário de Jesus examinaram a questão do nascimento virginal e 96% deles concordaram que este fato nunca aconteceu. Eles afirmam também que Jesus nunca ressuscitou e nunca foi assunto aos céus. Um terço dos clérigos da Igreja Anglicana questionam a ressurreição física de Jesus. A metade deles não acredita no nascimento virginal do Senhor.¹⁹²

O apóstolo Paulo, autor de treze livros do Novo Testamento e profundo conhecedor da vida, do propósito e do ministério de Jesus, afirmou na sua primeira carta aos Coríntios, capítulo 15, versículos 14 e 19: "Se Cristo não ressuscitou, é inútil a nossa pregação, como também é inútil a fé que vocês têm. Se é somente para esta vida que esperamos em Cristo, somos, de todos os homens, os mais dignos de lástima".

Como entender que sejam cristãos, se não creem em Cristo? Ou, qual será sua "cristologia", se não creem na ressurreição de Jesus? Se, como cristãos, não cremos na ressurreição de Jesus, não cremos, nem temos nada!

Este momento de nossa história exige a fundamentação de nossa identidade religiosa cristã nos princípios que desde o primeiro século guiaram os cristãos genuínos. Princípios estes que dirigem o pensamento de Jacques Dupuis: "Foi de Jesus Cristo que João disse: ele é 'o Caminho, a Verdade e a Vida' (Jo 14.6). É unicamente do homem Jesus Cristo que Paulo afirma: 'Ele é o único mediador entre Deus e os homens' (I Tm 2.5) e que Pedro falou: 'Não há debaixo dos céus outro nome dado aos homens pelo qual devemos ser salvos' (At 4.12)".¹⁹³ Sem esta compreensão, o cristianismo não é cristianismo!

Muita energia tem sido empregada no sentido de reduzir a identidade do cristianismo a uma colcha de retalhos, onde somente *os aspectos pacíficos para o*

¹⁹² JESUS NO TOPO, 2003, p. 31.

¹⁹³ TEIXEIRA, 1993, p. 76.

diálogo inter-religioso são aceitos em detrimento muitas vezes da própria essência. Essa é a queixa de Pedreira:

Para dialogar, a partir do ponto de vista de alguns teólogos, tenho de abrir mão da universalidade do cristianismo, enquanto única religião portadora do caminho da salvação; da singularidade de Jesus de Nazaré, enquanto única e definitiva revelação salvífica de Deus para a humanidade; da Bíblia como único registro da revelação de Deus e da vocação missionária de pregar o evangelho de Jesus a toda criatura .na esperança de que, um dia, todo 'joelho se dobrará e toda língua confessará que Jesus é Senhor...(FI 2.10)'.¹⁹⁴

Dupuis alerta que, "em sua forma extrema, à qual se atribui o nome de 'revolução copérnica', o pluralismo exige do cristianismo que deixe de reivindicar para Jesus Cristo todo caráter de unicidade e finalidade no que concerne à relação entre Deus e a humanidade".¹⁹⁵

De que outra tradição religiosa é exigido que ponha de lado o centro de sua doutrina para poder coexistir, dialogar? Ou, o que "acontece com a minha fé cristã se eu considero o cristianismo uma religião entre tantas outras, se a revelação cristã não é a manifestação definitiva e absoluta de Deus, se o Cristo não passa de uma mediação entre outras, e não Deus encarnado?"¹⁹⁶ O cristão está disposto a nunca mais "aceitar o integralismo absoluto da Idade Média, mas também não pode se submeter ao relativismo do pluralismo cultural e religioso, fragmentador da sua identidade".¹⁹⁷ Pois, sem sua identidade, o cristão pode ser no diálogo "um observador, um perito, um intermediário, um curioso ou qualquer outra coisa - mas não um cristão".¹⁹⁸ É primeira do cristão a tarefa de "lembrar cuidadosa e continuamente da pessoa de Jesus, do ensino de Jesus, das promessas de Jesus, do exemplo de Jesus, do poder de Jesus, do amor de Jesus, do sacrifício vicário de Jesus, da ressurreição de Jesus e da ascensão de Jesus Cristo no tempo e no espaço, sob risco de cair em confusão, em desespero, [...] em apostasia e no vazio".¹⁹⁹

¹⁹⁴ PEDREIRA, 1998, p. 164.

¹⁹⁵ TEIXEIRA, 1993, p. 82.

¹⁹⁶ TEIXEIRA, 1993, p. 64.

¹⁹⁷ PEDREIRA, 1998, p. 168.

¹⁹⁸ PIVA, 1996, p. 26.

¹⁹⁹ O GRANDE DESAFIO DO TERCEIRO MILÊNIO, 2003, p. 26.

Claro que uma postura arraigada numa tradição religiosa dificulta o diálogo inter-religioso no sentido de que não haverá concessões ininterruptas. Entretanto, tentar dialogar sem identidade definida é preferir não progredir no diálogo ou, então, autenticar a mixórdia ou, ainda, levar ao desvanecimento da identidade religiosa de um ou de ambos.

Outra característica presente na identidade religiosa cristã da qual não posso abrir mão em nome do diálogo é a pregação, a proclamação da fé. Para Amaladoss, a atitude dialogal "não nos dispensa da responsabilidade de pregarmos a Boa Nova".²⁰⁰ Afirma também que um diálogo sério não se constroi em "detrimento da pregação enquanto testemunho de nossa fé em palavras e obras [...]".²⁰¹ De outra forma, como ou por que negar ou esconder o quanto bem me tem feito crer em Cristo? Como deixar de falar do que tenho visto, ouvido e vivido? Esta mesma pergunta foi feita por Pedro e João²⁰², discípulos de Jesus, quando ameaçados por líderes religiosos judeus para que não mais falassem sobre Jesus e seus feitos. O cuidado, portanto, deve estar na forma desta proclamação, para que não haja ofensa da pessoa por sua crença.²⁰³

Um dos principais motivos para se ter uma identidade religiosa está na possibilidade de construir um mundo melhor para se viver. Pois é nas religiões que se "concentram, entre seus adeptos, verdadeiros heróis modernos na defesa da vida, na busca dos direitos humanos e na promoção da paz entre os povos"²⁰⁴, e nas ações humanitárias aos pobres e doentes.²⁰⁵ Sonhando com um mundo melhor para todos, Ricardo Gondim aponta um caminho:

Se quiser ver no mundo ideias valerem mais que conveniências, abraçarei minhas convicções com tanta paixão que renasçam coerências e coragem, paixão e compaixão, ação e ternura. Quero entregar-me de tal forma aos ideais do reino que, sem heroísmos

²⁰⁰ AMALADOSS, 1995, p. 160.

²⁰¹ AMALADOSS, 1995, p. 160.

²⁰² Atos dos Apóstolos, capítulo 4.

²⁰³ KOCH, Ingelore Starke (org.). *Brasil: Outros 500*. Protestantismo e resistência indígena, negra e popular. São Leopoldo: Sinodal, COMIN, IEPG, 1999. p. 131.

²⁰⁴ BRUSTOLIN, 2002, p. 30.

²⁰⁵ BRUSTOLIN, anotações da aula sobre Tradições Religiosas em março de 2003.

quixotescos ou messianismos inconsequentes, possa deixar um mundo melhor para a próxima geração.²⁰⁶

Penso que nestas poucas palavras já justifico o quanto identidade religiosa e diálogo inter-religioso são interdependentes. Da mesma forma que o diálogo exige uma identidade religiosa definida, ele proporciona esta definição através da crítica recebida e exercida (autocrítica também), da crise gerada pelo confronto, da mudança ou do fortalecimento de postura e do amadurecimento resultante. Assim, também, não há identidade percebida e definida sem o confronto e a comparação. O arraigamento e a firmeza na própria tradição religiosa e a disposição e a abertura para o diálogo são como co-agentes de um fator de desenvolvimento, maturação e equilíbrio.

O pluralismo, por seu avanço e na disseminação de muitas culturas e religiões, torna obrigatória a definição das identidades. Quem não definir, fundamentar e solidificar sua identidade correrá o risco de se perder em meio a tantas realidades. Por isto, a instauração do pluralismo deve ser também um apelo à descoberta e à afirmação da identidade de cada um²⁰⁷, um apelo à necessidade de se ter uma identidade religiosa definida, por questão de sobrevivência racional, social, psicológico-emocional e espiritual, em meio a tantas informações que, ao invés de orientar, muitas vezes produzem a confusão mental e também a indiferença religiosa. Tão lamentável seria a possibilidade de alguém usurpar esta liberdade de outrem, quanto alguém desprezar este direito. Tão somente o que se pede de cada um é que se defina e se posicione em relação ao mundo à sua volta.

A diversidade de propostas de solução para a demanda do diálogo inter-religioso é uma demonstração da complexidade deste tema e do quanto ter urgência em definir um/o modelo “certo” pode acarretar em mais malefícios do que benefícios e pôr-se a perder o que até agora foi conquistado. Por isto a ética tem sido sugerida como um modelo mais neutro nesta discussão e tem sido apontada como um caminho mais seguro e promissor para este diálogo.

²⁰⁶ GONDIM, Ricardo. O fim da História. *Revista Ultimato*. Viçosa: Ultimato, ano XXXVI, n. 280, p. 38-39, jan. /fev. 2003. p. 39.

²⁰⁷ AMALADOSS, 1995, p. 20.

1.3.4 O diálogo inter-religioso pelo prisma da ética

Ética é o conjunto de princípios (a teoria) que normatiza a conduta real, chamada: moral. Não são sinônimos! São partes distintas de uma mesma realidade. Pode-se dizer que “a ética e a moral são como a teoria e a prática”.²⁰⁸

Há muitos modelos éticos pelos quais as pessoas podem reger suas vidas.²⁰⁹ No entanto, antes de se aceitar qualquer modelo proposto, há se de perguntar se ele próprio é eticamente aceitável, se é bom, se é correto.²¹⁰ Gaarder indica dois princípios do Novo Testamento como caminhos para o comportamento ético correto: *amar ao próximo como a si mesmo e tratar os outros como gostaria de ser tratado*.²¹¹ Estes princípios também são conhecidos como o *Mandamento do Amor e Regra de Ouro*.²¹² A abordagem do filósofo alemão Kant também lhe parece um bom parâmetro ético: “Age apenas segundo aquela máxima que possas querer que se torne uma lei universal”.²¹³ Este imperativo categórico faria cada religião refletir se seria conveniente e benéfico que todas as outras tradições religiosas assumissem a mesma postura que ela no diálogo inter-religioso. Se o reflexo fosse invariavelmente a mesma postura, cada tradição se certificaria do que realmente quer do diálogo.

Os quatro pontos principais, os fundamentos da ética seriam, segundo Gaarder, *o senso de responsabilidade, a consciência, o conjunto de valores e normas e a experiência-ética-prática*.²¹⁴ A simples teorização para Gaarder é infrutífera. Somente a prática do diálogo pode apontar caminhos seguros e concretos para o próprio diálogo. Para ele, a ausência de qualquer um destes quatro pontos no diálogo inter-religioso “pode indicar que um grande problema se aproxima”.²¹⁵

Claude Geffté fala que, apesar dos diferentes critérios de verdade (revelação divina, livros sagrados, mitos etc.), não necessariamente aceitos por outras tradições

²⁰⁸ GAARDER, 2000, p. 264.

²⁰⁹ O hedonismo, o naturalismo, o relativismo, a ética estética, a racionalista, a da intuição, etc.

²¹⁰ GAARDER, 2000, p. 273.

²¹¹ GAARDER, 2000, p. 273.

²¹² GAARDER, 2000, p. 273.

²¹³ KANT, Immanuel apud GAARDER, 2000, p. 274.

²¹⁴ GAARDER, 2000, p. 278-279.

²¹⁵ GAARDER, 2000, p. 279.

religiosas, deve ser possível encontrar um critério de convergência ética que “coincida com o verdadeiro humano tal como é reconhecido pela consciência humana universal”²¹⁶ - o mesmo tipo de convicções básicas que tornaram possível a codificação jurídica dos Direitos do Homem.²¹⁷ É neste sentido que a ética tem sido indicada por muitos teólogos da atualidade como o possível caminho das religiões em busca da construção da paz mundial.²¹⁸

Na busca de um mundo reconciliado por este e outros ideais, o diálogo inter-religioso a partir da ética não somente se faz imprescindível, como também renova a esperança de compreender e ser compreendido, de respeitar e ser respeitado, de aceitar e ser aceito.

Considerações finais e apontamentos

Ao longo dos anos venho percebendo o desmantelamento de aspectos externos da minha identidade religiosa – verdadeiros apêndices que, ainda que um dia tenham sido, em alguma medida e de alguma forma, importantes servindo à fé, hoje, como cascas velhas de uma árvore que cresceu um pouco mais, já não fazem sentido apenas decorando o tronco. Não sou capaz de apontar quais circunstâncias ajudaram mais ou que eventos foram mais significativos neste descascamento que hoje, absolutamente indolor, me parece bastante salutar, saudável. De uma coisa sei, o que restou é incomparavelmente mais importante do que o que ficou para trás; o que persiste está mais distante da casca e mais próximo do cerne do que sou – não posso abrir mão disto sem abdicar da centralidade de mim mesmo – fazer isto ou permitir que façam isto comigo seria igualmente suicídio.

Qualquer crise advinda do confronto (do embate mesmo) ou do descompasso etimológico/epistemológico no que se referiu ao diálogo inter-religioso sempre foi relativamente fácil de administrar. Nossa fé e a interpretação da nossa história de vida – e disto temos pleno direito: interpretar nossa própria história de vida – podem sofrer diante do diálogo o desconforto natural do questionamento acerca da veracidade do que cremos, já que o que cremos é central para nossa

²¹⁶ TEIXEIRA, 1993, p. 70.

²¹⁷ TEIXEIRA, 1993, p. 70.

²¹⁸ MANCINI, Roberto et al. *Éticas da mundialidade: o nascimento de uma consciência planetária*. São Paulo: Paulinas, 2000. p. 69.

existência, haja vista que isto orienta as nossas vidas. Além deste desconforto, temos o fruto de todo o prazer de ver o que cremos ser certificado diante de um embate justo, franco, ocorrido com pares dialogais que, além de aprofundados em suas tradições e perspectivas e visões de mundo e espiritualidade, primam pelo respeito à religiosidade e à alteridade. Portanto, não há o que temer – há o que se consertar, uma vez justificada a falibilidade de alguma premissa que nos parecia central à nossa fé. Como já disse anteriormente, quando a crise causa crescimento, não só é suportável, como também desejável. Portanto, uma vez dialogando com pares dispostos e igualmente interessados no crescimento, na confrontação, na descoberta, na afirmação, em meio a um clima de respeito, terei a certeza de poder ser eu mesmo, pleno de minha identidade cristã. Diálogo este que pode muito bem ser conduzido pelo viés da ética.

Estes são os pressupostos dos pensamentos e premissas que dão razão e sentido à minha pesquisa. Por estas lentes procurei compreender como meus parceiros de área de pesquisa entendem a religiosidade, a religião, a transcendência, o sagrado e o fenômeno religioso, enfim, em suas múltiplas faces. Este é meu ponto de partida para pesquisar qual seria o Objeto Próprio do Ensino Religioso mais adequado à proposta de um Estado laico para uma nação religiosa.

II. O OBJETO PRÓPRIO DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

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, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Art. 33 da Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997, que dá nova redação ao Art. 33 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996).²¹⁹

[...] o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental [...] contemplou as aspirações e as necessidades da atual sociedade brasileira no que diz respeito à disciplina de Ensino Religioso, conferindo-lhe *status* de área do conhecimento, entre as dez que compõem a base nacional comum [...].²²⁰

O ano de 1997 foi um marco na história do Ensino Religioso no Brasil. Neste ano, “pela Lei nº 9475/97, foi dada nova redação ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96”.²²¹ No mesmo ano foram elaborados os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso* (PCNER) por

²¹⁹ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Ensino Religioso / Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. p. 5-6.

²²⁰ PCNER, 2009, p. 7-8.

²²¹ PCNER, 2009, p. 5.

parte do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), “[...] mediante amplo processo de reflexão sobre os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos desse componente curricular, *explicitando seu objeto de estudo* [grifo meu], seus objetivos, seus eixos organizadores e seu tratamento didático”.²²²

Ao conferir ao Ensino Religioso o *status* de área do conhecimento (entre as dez que compõem a base nacional), o CNE fez com que, segundo o parecer do então deputado Pe. Roque Zimmermann (relator da Lei nº 9475/1997), pela primeira vez fossem “criadas na história da educação brasileira oportunidades de sistematizar o Ensino Religioso como componente curricular que não fosse doutrinação religiosa nem se confundisse com o ensino de uma ou mais religiões”.²²³ Desde esta data, e em especial a partir da “[...] segunda metade dos anos 1980 até o momento, o esforço tem sido envidado no sentido de assegurá-lo [o Ensino Religioso escolar] como elemento normal do sistema escolar”.²²⁴

Quando o FONAPER apresentou os PCNER deixou claro que sua elaboração foi (repito o texto propositalmente): “[...] mediante amplo processo de reflexão sobre os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos desse componente curricular, *explicitando seu objeto de estudo* [grifo meu] [...]”.²²⁵ É deste *objeto de estudo* e da *episteme* que gravita em seu entorno que trata esta tese. Espero trazer a lume o que de mais significante tem sido dito desde então (1997) e também pôr na mesa de discussão o quanto foi (e está sendo) explicitado este *objeto de estudo*.

Fazendo um apanhado do que tenho visto nos últimos seis anos como pesquisador do Ensino Religioso escolar, tenho a impressão de que nenhuma temática tem apresentado tão pouca evolução nas discussões ou tem sido tão difícil de articular quanto o *objeto de estudo* desta disciplina curricular. Temas como a transcendência, o sagrado e o mito, em suas diversas acepções²²⁶ têm – de longe – sido mais facilmente articulados e apresentado progressos satisfatórios; a discussão

²²² PCNER, 2009, p. 6-7.

²²³ PCNER, 2009, p. 6.

²²⁴ PCNER, 2009, p. 21-22.

²²⁵ PCNER, 2009, p. 6-7.

²²⁶ Transcendência ontológica/cultural (involuntária/volitiva); o sagrado como numinoso e como Sagrado de Atribuição; o mito a partir de rubricas (etimológica, antropológica, literária).

sobre o Objeto Próprio do Ensino Religioso escolar (OPER), no entanto, é uma questão à parte.

É de senso comum que todas as áreas do conhecimento têm um objeto determinado do qual se ocupam; a biologia, por exemplo, de modo geral, estuda os seres vivos; a astronomia, os corpos celestes. Mas o que poderia ser dito a respeito do *objeto de estudo* do Ensino Religioso escolar? Se, individualmente, está claro para alguns de nós o que vem a ser este objeto, entretanto, podemos facilmente verificar que, coletivamente, esta percepção dificilmente faz pares e está assentada em premissas diversas que, invariavelmente, têm apontado para muitas direções.

Sim, é muito provável que o OPER não seja tão facilmente identificado e explicado como nos exemplos acima citados. Penso que no caso do Ensino Religioso escolar a definição - ao menos como uma proposta inicial, mais coesa, de um objeto que lhe seja próprio - esteja mais na direção do exercício de acercamento da disciplina de *Filosofia*, que busca nas *essências imutáveis* e na *razão última das coisas* a solução do seu problema.²²⁷ Seja qual for o caso, o Ensino Religioso não pode prescindir de um foco convergente, uma vez que está estabelecido como *área do saber e componente curricular* – o que demanda este direcionamento.

É evidente que uma sociedade sadia apresenta discordância de opiniões em diversas áreas. Mas também é evidente que, em alguns pontos, há harmonizações; de outra forma, não haveria avanços ou melhorias sociais. Em se tratando do Ensino Religioso escolar, onde estão as divergências e onde estão as harmonizações? Um dos pontos que se faz indispensável à harmonização é a compreensão do que seja o *objeto próprio* desta disciplina, ou o corpo daquilo que seja o centro desta disciplina enquanto área de conhecimento.

Portanto, mesmo tendo que lidar com a realidade transcendente, que escapa conceitualmente às concretizações, há de ser que tenha um foco comum; há de ser possível tratar a disciplina de Ensino Religioso distintivamente (por exigência pedagógica) a partir de alguma relação de causa e efeito (Qual é ponto de partida? O que é mais central?). Havemos de ponderar sobre avanços ou estagnações para não sermos vistos como andarilhos errantes e desavisados que, ainda que

²²⁷ Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/aristoteles.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2010.

praticando uma *maiêutica*²²⁸ saudável e desejável, nos limitemos a conceituações particularizadas do OPER.

Deixe-me ilustrar o que venho tentando dizer. Você bem pode arrazoar sobre com qual meio de transporte fará uma viagem: se de avião, de trem, de ônibus, de carro, a cavalo, ou mesmo a pé; entretanto, não sairá do lugar até ter definido a direção em que irá - se para o norte ou para o sul, para o leste ou para o oeste. Numa analogia desta viagem com o Ensino Religioso, parece-me que a maioria dos pesquisadores tem debatido exaustivamente os meios de transporte, sem a devida atenção à direção da viagem.

Desde minha especialização em Ensino Religioso (2002 a 2004) venho observando que grande parte dos professores tem certa dificuldade de definir um OPER. Frequentemente as considerações não estão de acordo com a perspectiva apresentada nos PCNER:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso constituem-se num marco histórico da educação brasileira. Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntas construir os elementos constitutivos do Ensino Religioso como disciplina escolar, cujo objeto é o **Transcendente** [grifo meu].²²⁹

Quatros anos mais tarde (em 2008) ministrei uma aula num encontro da Extensão de Ensino Religioso da Faculdades EST, onde procurei refletir com os colegas a respeito dos termos religião e religiosidade. Neste encontro percebi mais uma vez que havia bastante dificuldade de compreensão do referido centro da proposta para o Ensino Religioso escolar e, portanto, da aplicação deste em sala de aula. Também pude constatar que, quando delineado um objeto numa perspectiva particular, ainda assim persistia certa dificuldade de aplicação pedagógica da apreensão etimológico/epistemológica da questão.

²²⁸ Maiêutica é “método *socrático* que consiste na multiplicação de perguntas, induzindo o interlocutor na descoberta de suas próprias verdades e na conceituação geral de um objeto” (HOUAISS).

²²⁹ Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/pc.php>>. Acesso em: 9 nov. 2010. Esta é a mesma opinião de Brustolin a respeito do Ensino Religioso escolar que, segundo ele, tem como [...] *objetivo específico e primeiro, ajudar a despertar no aluno a dimensão invisível (o sagrado, o transcendente) - promover o encontro com o mistério* [grifo meu]. Depois, então, trabalhar valores, edificar suas visões de: Princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum. Princípios dos direitos e deveres da cidadania, do exercício do sentido crítico e do respeito à ordem democrática, [...] princípios de sensibilidade estética, criatividade e do pluralismo de manifestações artísticas e culturais. (BRUSTOLIN, 2002. p. 45; e anotações da aula sobre Tradições Religiosas em março de 2003).

O que pudemos concluir após debate entre os colegas presentes no referido encontro é que grande parte das abordagens do Ensino Religioso em sala de aula está mais vinculada à *história das tradições religiosas*.²³⁰ Importa lembrar aqui que este é apenas um dos conteúdos sugeridos dentro dos cinco eixos organizadores para os blocos de conteúdos do Ensino Religioso: “*Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais, Teologias, Ritos e Ethos*” [grifo meu].²³¹

A *história das tradições religiosas* disputa espaço desta forma com outras áreas do saber no interesse do Ensino Religioso escolar, conforme abordagem do FONAPER:

Filosofia e tradição religiosa: a ideia do Transcendente, na visão tradicional e atual;

História e tradição religiosa: a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos;

Sociologia e tradição religiosa: a função política das ideologias religiosas;

Psicologia e tradição religiosa: as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo.²³²

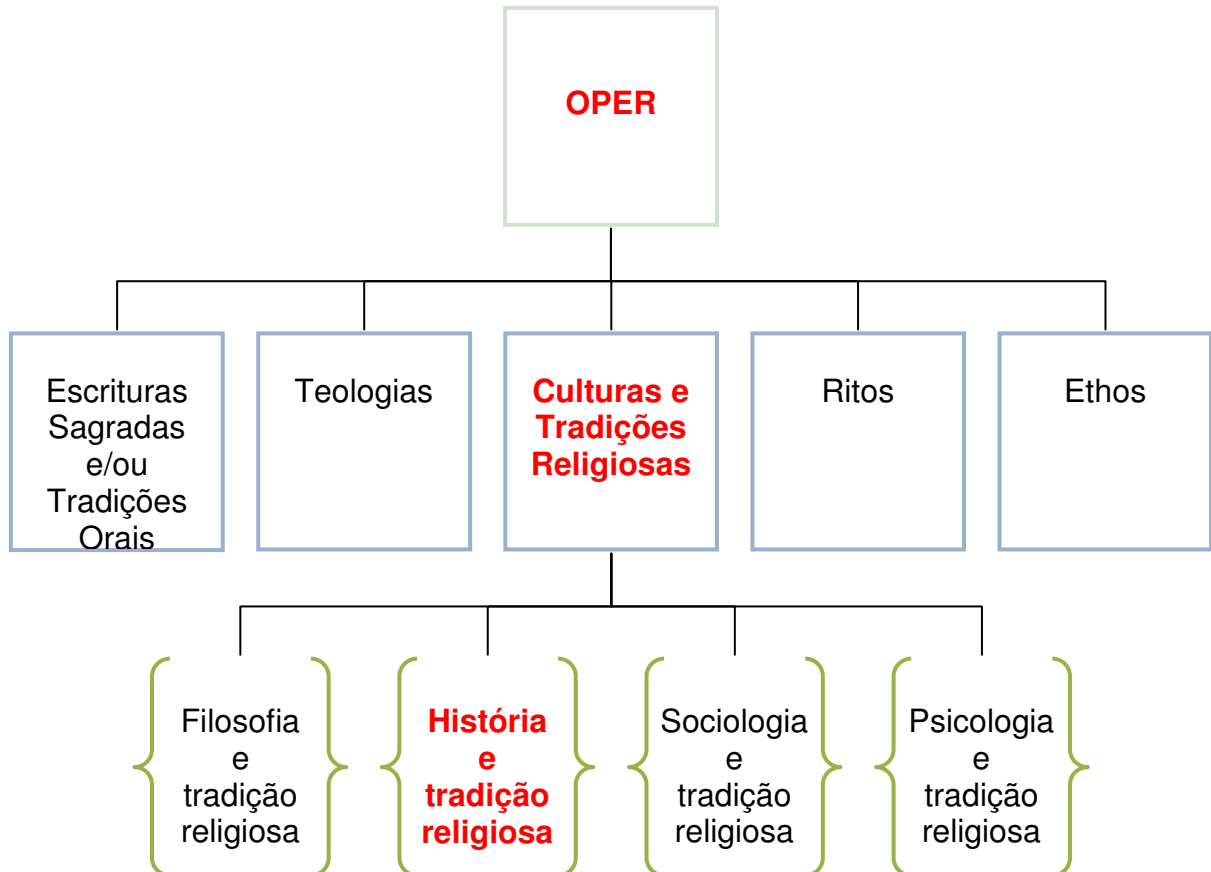
Portanto, o referido item está disposto “dentro”²³³ do eixo de *Culturas e Tradições Religiosas*, que, por sua vez, disputa espaço com os outros quatro eixos também referidos acima. Um organograma ajudará a entender:

²³⁰ Os próximos assuntos em grau de incidência são *valores e princípios* éticos e de cidadania.

²³¹ Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/pc.php>>. Acesso em: 26 mai. 2010.

²³² Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/pc.php>>. Acesso em: 26 mai. 2010.

²³³ Seria apenas um dentre os quatro itens acima.



Não faz sentido que um subitem seja de longe a primeira (quando não a única) escolha/indicação como sendo o OPER e o centro das considerações sobre o Ensino Religioso escolar. Desta forma, dar tanta ênfase a um único tema dentro do Ensino Religioso pode tornar o todo da proposta desequilibrado.

Mas, se então o OPER não trata apenas da *história das tradições religiosas* e se o resumo oferecido pelo FONAPER aponta na direção do transcendente, qual será de fato um objeto adequado? Qual é a abordagem dos PCNER sobre o OPER? E que compreensão têm deste objeto de estudo aqueles que diariamente estão nas salas de aula trabalhando a disciplina de Ensino Religioso?

Devido a estes questionamentos e a estas constatações percebidas à primeira vista, pareceu-me bastante pertinente uma investigação mais aprofundada da situação. Então, com a intenção de realizar uma pré-sondagem sobre qual era a compreensão dos docentes de Ensino Religioso a respeito do OPER, apliquei um questionário exploratório no X Seminário Nacional de Formação para o Ensino Religioso (SEFOPER), promovido pelo FONAPER, nos dias 03 e 04 de novembro de

2008, em Brasília. As respostas dadas a este questionário de sondagem me levaram ao preparo de outro definitivo para encaminhamento à Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdades EST para autorização e posterior aplicação para verificação desta perspectiva em eventos da área. O primeiro subitem deste segundo capítulo da parte A da tese trata da aplicação deste questionário e das constatações advindas desta pesquisa de campo. Entretanto, como esta abordagem não seria suficiente para uma sondagem mais precisa do seria um objeto adequado para o Ensino Religioso escolar, outros olhares se fizeram necessários:

No segundo subcapítulo fiz uma análise dos PCNER em busca do prometido *explicitado* objeto de estudo para o Ensino Religioso escolar.²³⁴ No terceiro, uma análise das entidades e das publicações mais representativas para o Ensino Religioso no país e da incidência do tema do OPER. Para isto selecionei os sites do FONAPER²³⁵ (onde fiz uma análise do livro de visitas) e do GPER²³⁶ (onde fiz uma análise dos temas das monografias, dissertações e teses). Alguns eventos na área também foram levados em conta quanto às publicações. O quarto e último subitem trata da impressão concernente à proposta da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que, em seu *Caderno pedagógico de Ensino Religioso* aponta o *sagrado* como sendo o OPER.

2.1 - A fundamentação teórico/epistemológica de docentes a respeito do Objeto Próprio do Ensino Religioso: pesquisa de campo

Depois de aplicado o questionário exploratório no X SEFOPER, promovido pelo FONAPER (realizado de 03 e 04/11/2008), em Brasília, com a intenção de realizar uma pré-sondagem no tema e, uma vez confirmada a suspeita, decidi encaminhar um projeto para a Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdades EST para autorização e aplicação de um questionário no VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST (realizado de 10 a 12/09/2009). Percebemos, meu orientador Dr. Remí Klein e eu, como sendo este evento o momento e o espaço ideal para a

²³⁴ PCNER, 2009, p. 6-7.

²³⁵ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br>>.

²³⁶ Grupo de Pesquisa Educação e Religião. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/>>.

aplicação desta pesquisa devido ao tema: *Fenômeno Religioso e Metodologias* (suas implicações metodológicas em contextos educativos).

Metodologicamente falando, para a pesquisa exploratória que foi encaminhada à Comissão de Ética em Pesquisa, elaborei um questionário com contornos do que se propõe um estudo *do tipo etnográfico*. Para melhor compreensão da etnografia baseei-me em Marli André.²³⁷ Segundo a autora, a etnografia é um tipo de pesquisa desenvolvida por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa descrição cultural. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: “[...] (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas duas técnicas”.²³⁸

Quando André se refere a um estudo *do tipo etnográfico*, está sugerindo a necessidade de uma adaptação na forma do trabalho a ser realizado, devido aos diferentes resultados que se busca. Diz a autora:

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. [...] O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.²³⁹

Um trabalho pode ser caracterizado do tipo etnográfico em educação quando fizer uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, “[...] a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”.²⁴⁰ Neste trabalho *de tipo etnográfico* estarei me valendo

²³⁷ ANDRÉ, Marli Eliza D.A. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 27.

²³⁸ ANDRÉ, 1995, p. 27.

²³⁹ 1995, p. 28.

²⁴⁰ ANDRÉ, 1995, p. 28.

em particular da análise de documentos, ou seja, das respostas dadas ao questionário apresentado para a pesquisa.

Uma característica importante da pesquisa etnográfica da qual pretendo me valer é a sua ênfase no processo – “naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”²⁴¹, haja vista que “a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem [...]”.²⁴²

A respeito da necessária dimensão qualitativa neste tipo de pesquisa, gostaria de dizer que, apesar do apontamento quantitativo de dados, o que se pretende como objetivo final é apurar a dimensão qualitativa²⁴³ do Ensino Religioso na escola; pois, como afirma André:

Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores, e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer estas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos. Por outro lado, mesmo quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou de observações é, não raro, conveniente que se expressem os resultados também em números, como por exemplo, numa situação em que se esteja revelando a opinião dos professores sobre uma nova proposta. É muito mais interessante e ético dizer que ‘30% dos entrevistados consideraram a proposta autoritária’ do que afirmar genericamente que ‘alguns professores consideraram a proposta autoritária’. Deixa o estudo de ser qualitativo porque reportou números? É evidente que não. No caso, o número ajudar a explicar a dimensão qualitativa.²⁴⁴

²⁴¹ As perguntas geralmente presentes neste tipo de pesquisa são: “O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?” (ANDRÉ, 1995, p. 29).

²⁴² ANDRÉ, 1995, p. 30. É importante salientar que esta não é uma pesquisa do tipo aplicado, que tem como característica principal o emprego de conhecimentos já disponíveis para a solução de problemas, mas, sim, uma pesquisa do tipo fundamental, que tem o propósito de aumentar a soma dos saberes disponíveis, mas que não possui a obrigação imediata de contribuir para a solução dos problemas postos pelo meio social. De acordo com Laville, este é o tipo mais frequente de pesquisa entre mestrandos e doutorandos (LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 86).

²⁴³ Na antiga disputa entre os adeptos do espírito positivista e os que a este se opõem, no inútil e falso debate do *quantitativo* versus *qualitativo*, me encontro também despreocupado, como Laville e Dione, em fazer julgamento sobre qual seria a melhor perspectiva de pesquisa. Compreendo que ambas as esferas se apresentam, se encruzam e se distanciam de acordo com o tipo e a necessidade circunstancial da pesquisa. Cabe ao pesquisador escolher o momento e a maneira de dispor de cada uma delas. (LAVILLE, 1999, p. 43).

²⁴⁴ ANDRÉ, 1995, p. 24.

A seguir, o roteiro das perguntas aplicadas na pesquisa com os docentes a respeito do Objeto Próprio do Ensino Religioso:

2.1.1 O Objeto Próprio do Ensino Religioso escolar: questionário para pesquisa de campo

- Qual é o objeto primeiro do Ensino Religioso? O que mais faz parte (que outras temáticas) do próprio do Ensino Religioso? Como você tem conseguido explicitar este objeto primeiro nos seus planos de estudo e de trabalho?

- Você acha que outros(as) colegas têm a mesma compreensão do que você considera o objeto primeiro do Ensino Religioso? Você acha que outros(as) colegas têm conseguido trabalhar este objeto primeiro?

- Você tem encontrado bibliografia que articule epistemologicamente o objeto primeiro do Ensino Religioso? Que temáticas carecem de mais aportes teóricos?

- Você tem encontrado materiais que articulem didaticamente o objeto primeiro do Ensino Religioso?

- De que tipo de suporte epistemológico e/ou didático você sente mais necessidade?

- Você tem um projeto de pesquisa? Que enfoque mais o norteia: epistemológico ou metodológico?

2.1.2 Constatações e considerações preliminares

Em novembro de 2008 apliquei o questionário acima em caráter experimental e exploratório no X SEFOPER, em Brasília, DF. Apesar de ter sido aplicado no sentido de fazer uma experimentação/sondagem, penso ser relevante considerar também estes dados disponíveis. Em setembro de 2009, nos dias do VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST rerepresentei este questionário. Ainda aproveitando o ferramental, a disponibilidade e o acesso a duas turmas de Licenciatura em Pedagogia da UNISINOS, na Atividade Acadêmica *Sujeitos*

Espaços e Tempos: Ensino Religioso, meu orientador do doutorado, Dr. Remí Klein, e eu, resolvemos reaplicar a questão principal do questionário sobre o OPER a estas turmas.

As constatações apontam para um mesmo quadro de um emaranhado de percepções e práticas dentro de uma área do conhecimento, na qual a maioria de seus pesquisadores e docentes não demonstra interesse pelo objeto próprio da mesma. A partir da aplicação do questionário nestes espaços tomei por assentada uma impressão já há bastante tempo presente em minhas reflexões. Quando passei a fazer uma síntese do que já havia ouvido e lido sobre a perspectiva docente do OPER, uma analogia musical me ocorreu: a respeito do estágio de amadurecimento e consolidação da disciplina de Ensino Religioso, penso que nós docentes e pesquisadores possamos nos comparar mais a uma banda de garagem, onde vários instrumentistas sugerem riffs²⁴⁵ para compor uma música, do que a uma orquestra que, por maior que seja a variedade de instrumentos, segue um mesmo tema musical.

A diversidade de perspectivas e respostas dadas ao referido questionário em todos os espaços onde foi aplicado confirmou minhas suspeitas. Deixe-me compartilhar alguns dados:

2.1.2.1 Da pesquisa realizada em Brasília (3 e 4 de novembro de 2008 - X SEFOPER)

Dos 150 questionários distribuídos, recebi respondidos apenas 16.

Respostas dadas à questão: Qual é o Objeto Próprio do Ensino Religioso escolar?

- ✓ Trabalhar o ser: Quem sou? Por que estou aqui? Para quê?
- ✓ Acredito que o nome da disciplina deveria mudar para História das Religiões.
- ✓ A diversidade cultural e religiosa;

²⁴⁵ “Riff é uma progressão de acordes, intervalos ou notas musicais, que são repetidas no contexto de uma música, formando a base ou acompanhamento”. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Riffs>>. Acesso em: 01 out. 2009.

- ✓ Conhecimento sobre a diversidade para uma convivência melhor;
- ✓ O fenômeno religioso;
- ✓ O fenômeno religioso e a religiosidade;
- ✓ Contribuir na formação social, cognitiva e familiar;
- ✓ O ser humano que estabelece relações com o próprio eu, o mundo, o outro e o transcendente.

2.1.2.2 Da pesquisa realizada em São Leopoldo (setembro de 2009 - VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST)

Recebi 12 respondidos dentre cerca de 60 participantes da pesquisa.

Respostas dadas à questão: Qual é o Objeto Próprio do Ensino Religioso escolar?

- ✓ As diferentes tradições religiosas;
- ✓ A cultura religiosa e o fenômeno religioso;
- ✓ A diversidade cultural e religiosa;
- ✓ O conhecimento religioso;
- ✓ O fenômeno religioso;
- ✓ A família.

2.1.2.3 Da pesquisa realizada na Atividade Acadêmica: Sujeitos Espaços e Tempos: Ensino Religioso

Respostas dos discentes postadas no ambiente moodle desta disciplina no período de maio a junho de 2010:

Dentre as respostas desta turma destaco as seguintes não repetidas na essência:

✓ Acho que o Ensino Religioso está nas escolas para poder não só mostrar as religiões, mas, sim, para trazer um estudo de pensamento sobre cada religião.

✓ A escola não pretende transmitir crenças ou apenas valores. Através de conhecimentos e atitudes educa os alunos à religiosidade; ajuda-os a perceberem nas religiões, e mesmo fora delas, o que dá sentido último à vida e motiva o compromisso para a construção da nova sociedade.

✓ Acredito que o Objeto Próprio do Ensino Religioso nas escolas é a relação do ser humano com ele mesmo, com os outros e com o transcendente. A escola, através do Ensino Religioso, tem o dever de iluminar a consciência do aluno, a fim de que este supere suas dúvidas a respeito do mistério, do transcendente e sua concepção de mundo.

✓ Possibilitar ao educando o despertar de uma consciência religiosa através de um trabalho teórico-prático, assim como a abertura para o transcendente, para o debate sobre o sentido da vida, para aquilo que supera a limitação material e temporal do homem.

No primeiro depoimento temos descrito uma das perspectivas de maior incidência entre docentes a respeito do OPER: vinculada à *história/filosofia/sociologia/psicologia* da religião. Esta perspectiva não ocupa o lugar principal na proposta dos PCNER; em vez disto, está numa quarta camada de referência, conforme o elenco que perpassa os PCNER em grau de importância de estudo: 1) a *transcendência*; 2) o *fenômeno religioso*; 3) o *significado da existência humana*; 4) as *tradições religiosas* e outros desdobramentos dentro da articulação da *filosofia* da tradição religiosa; da *história* e tradição religiosa; da *sociologia* e tradição religiosa; *psicologia* e tradição religiosa. Tratarei mais deste elenco na análise dos PCNER quanto ao OPER.

No penúltimo depoimento, apesar de não mencionar como referência os PCNER, podemos ver claramente que o foco e a linguagem empregada são muito semelhantes aos dos Parâmetros.

Da mesma forma o último depoimento não faz referência aos PCNER, mas, ao destacar o mesmo OPER que estes, ainda dá uma definição muito precisa do que seria esta transcendência: “aquilo que supera a limitação material e temporal do homem”.

Da participação da outra turma destaco as respostas não repetidas na essência. No direcionamento da pergunta meu orientador acrescentou o item: “*de acordo com os PCNER*”.

✓ Conforme podemos ver nos PCNs, o objeto primeiro do Ensino Religioso nas escolas é trabalhar com o transcendente...

✓ Pelo que tenho lido e compreendido, acredito que o objeto próprio de estudo dentro da área do Ensino Religioso é a relação humana com o Transcendente, articulada através de eixos fundamentais como as tradições religiosas, os símbolos religiosos, os textos sagrados e a cultura de cada povo. O Ensino Religioso deve proporcionar a oportunidade de reflexão sobre as diferentes formas de sentir o Transcendente, respeitando as diferenças do outro.

✓ O Ensino Religioso tem como objeto o estudo do Fenômeno Religioso. Tem o desafio de ajudar as novas gerações na superação dos preconceitos, no respeito ao outro e aos seus direitos, bem como o respeito às diversas culturas e tradições religiosas.

✓ O Ensino Religioso é uma questão diretamente ligada à vida e que vai se refletir no comportamento, no sentido que orienta a sua ética.

✓ O objeto de estudo do Ensino Religioso é o próprio ser e com ele tudo que lhe é pertinente: conhecer-se, viver em comunidade, valores morais e éticos, transcendência, fé...

✓ Penso que é muito importante trabalharmos o sentido da vida, sua valorização. Também temos que trabalhar a religiosidade, os fenômenos religiosos, respeitando as diferentes religiões que temos atualmente.

✓ Penso que é muito importante trabalhar a ética, fé, diversidade cultural, respeito ao próximo, respeitando a religião do outro, e ele do jeito que é, valorizando o próximo, o ajudando quando preciso.

✓ Para mim o Ensino Religioso na escola serve para propor princípios sociais, para construir a ética e a religiosidade.

✓ Em minha concepção o Ensino Religioso é um meio que deve ser explorado pelo professor. O Ensino Religioso tem o objetivo de trabalhar valores muitas vezes esquecidos pela sociedade e até mesmo pela própria família.

✓ Traço como principal objetivo do Ensino Religioso nas escolas como sendo amar ao próximo, o respeito com a diversidade cultural, sempre procurando entender o outro, respeitando-o nos seus princípios, religiões e crenças.

✓ Acredito que devemos enfatizar o estudo dos valores presentes nas tradições religiosas, respeitando a diversidade cultural religiosa, considerando também os anseios, as necessidades, os sonhos e as críticas manifestados.

✓ Acredito que o principal objetivo do Ensino Religioso é trabalhar primeiramente o respeito às religiões, seguido da ética, da fé em um ser superior (DEUS), o respeito à diversidade cultural, os valores...

✓ Acredito que o objetivo do Ensino Religioso é a valorização da diversidade cultural.

✓ Acredito que o principal objetivo do Ensino Religioso nas escolas é estudar as relações existentes entre seres humanos, o eu interior, eu com o próximo, eu com minhas crenças. Levar os alunos a compreenderem a importância e o respeito com o próximo e com suas crenças.

✓ Acredito que a escola seja o pivô da aprendizagem de Ensino Religioso na vida das crianças. Muitas ouvem somente na escola o assunto, por isto acredito que seja da escola este papel tão importante. Se educadores ensinarem os reais ensinamentos do Ensino Religioso, as crianças sairão da escola pelo menos tendo uma base sobre diversas religiões.

No primeiro e o no segundo depoimentos encontramos uma abordagem mais referenciada aos PCNER a respeito do OPER. No segundo depoimento podemos perceber, inclusive, a descrição do como se articula esta tentativa de percepção e de apreensão epistemológico/didática deste objeto: “articulada através de eixos fundamentais como as tradições religiosas, os símbolos religiosos, os textos sagrados e a cultura de cada povo.” Esta abordagem demonstra uma maior intimidade com o texto e, portanto, com a linguagem usada nos PCNER.

O terceiro depoimento, ao invés de referir o objeto central apontado pelos PCNER para o OPER, aponta para a nova vertente que se tornou muito comum em diversos círculos do Ensino Religioso: o *fenômeno religioso* como o OPER. Na segunda parte do depoimento o aluno trata de assuntos corolários e não mais o assunto central requisitado pela pergunta.

Na maioria dos depoimentos, tendo como referência os alunos mesmos, iniciados com expressões como *penso, traço, para mim, em minha concepção, acredito que*, pode ser notado um distanciamento do que propõem os PCNER como sendo o OPER. Assim como nas participações desta turma, da mesma forma em comunicações, palestras/paineis, publicações em eventos e periódicos, há uma grande diversidade de perspectivas do que seria o OPER, devido ao tipo de formação de base de cada um e devido ao propósito de cada um ao ministrar a disciplina em sala de aula.

Gostaria ainda de chamar a atenção para o último depoimento desta turma. O anonimato do aluno me permite usá-lo (o depoimento) como exemplo para ilustrar até onde pode chegar o falar sem muito dizer a respeito do Ensino Religioso. Em especial a frase: “Se educadores ensinarem os reais ensinamentos do Ensino Religioso” me causa uma forte impressão de que há demasiado improvisado na fala de quem deveria se acercar de teoria/episteme. Quando no final de sua postagem encontramos “pelo menos tendo uma base sobre diversas religiões” podemos ter assim a ideia de que o aluno esteja se referindo ao estudo das *tradições religiosas*, como brevemente demonstrei em parágrafo acima, ocupando uma quarta posição no elenco que perpassa os PCNER em grau de importância de estudo: 1) a *transcendência*; 2) o *fenômeno religioso*; 3) o *significado da existência humana*; 4) as *tradições religiosas* e outros desdobramentos.

Esta diversidade estonteante de perspectivas não é evidente apenas nas minhas pesquisas; outros pesquisadores têm encontrado um panorama muito semelhante. É o caso da Dra. Adreana Dulcina Platt²⁴⁶, professora e integrante do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, que, provocada pela oferta de disciplina especial no ano de 2006, juntamente com colegas de diferentes subáreas do Departamento de Educação da referida Universidade coordenaram uma pesquisa onde alunos inscritos na disciplina²⁴⁷ recolheriam dados junto a docentes da rede pública municipal e estadual/privada de ensino fundamental, por meio de instrumento fechado, um questionário.

Neste estudo de caso sobre o *objeto de estudo do ensino religioso*, fizeram as seguintes duas perguntas: a) Qual o objeto de estudo da disciplina de Educação Religiosa? b) Quais os objetivos (específico e geral) que no ano letivo são levantados para significar o trabalho que será desenvolvido em sala de aula?

Num universo de 17 docentes entrevistados²⁴⁸ sobre o que seria o objeto de estudo do Ensino Religioso, a tabulação dos dados foi a seguinte:

1. “Organizar e propor o conhecimento cristão de forma que a fé seja exposta”
2. “Os atributos de Deus”
3. “Apresentar Deus às crianças”
4. “Conhecimentos da religião e das verdades da fé”
5. “Formação cristã e moral pelos ensinamentos bíblicos”
6. “A revelação bíblica cristã”
7. “Entender a base religiosa e relacioná-la à formação cidadã”
8. “Jesus e Sua proposta de vida”

²⁴⁶ PLATT, Adreana Dulcina. *O objeto de estudo da educação religiosa*. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st6/Platt,%20Adreana%20Dulcina.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2011.

²⁴⁷ Originários dos cursos de ciências sociais, história e pedagogia.

²⁴⁸ Todos que responderam à questão possuem nível superior. Dentre eles (2 em História, 4 em Pedagogia, 3 em Teologia, 2 em Letras, 2 em Ciências Biológicas).

9. “Resgate aos valores éticos por meio dos princípios cristãos”
10. “A Bíblia, com foco no cristianismo”
11. “Reconhecer o padrão de Deus”
13. “Preparar os educandos para um desenvolvimento equilibrado”
14. “Os atributos de Deus”
15. “Resgatar valores e, indiretamente, o cristianismo”
16. “Refletir sobre diferentes conceitos e contextos”
17. “Deus como criador de todas as coisas”.²⁴⁹

Considerações e apontamentos

Penso que seja bastante óbvio que há grande divergência de opiniões entre docentes e aspirantes a docentes do que seja o objeto próprio da disciplina que lecionam ou pretendem lecionar. Talvez este seja o momento adequado para advertir que esta é, obviamente, uma leitura particular e não definitiva dos dados e da situação como um todo. O leitor deve levar em conta que “[...] o produto final da análise de uma pesquisa [...] deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa. [...] as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras”.²⁵⁰ Tendo esta consideração em mente gostaria de apontar as seguintes vertentes distinguidas nas opiniões dos docentes e licenciandos pesquisados sobre o que, na opinião deles, deveria ser o OPER:

²⁴⁹ Platt afirma, numa “análise prévia sobre a totalidade das respostas que, grosso modo, e ainda que o universo de entrevistados transitasse em meio a instituições universitárias, acadêmicas, permeia elementos subjetivos para descrição de um objeto de estudo de área de conhecimento [...]” e que outro elemento que salta a esta análise prematura é o fato de os “[...] entrevistados apontarem enquanto objeto de área de educação religiosa a ‘perspectiva de uma formação cidadã’ ou, ‘preparar os educandos para um desenvolvimento equilibrado’ ou, ‘refletir sobre diferentes conceitos e contextos’, uma vez que consideramos que as demais áreas do conhecimento também possuem este arcabouço colateral gravitando em sua objetividade fática. Descrever, no entanto este dado como sendo central ao arbítrio de uma área será a chancela ao desconhecimento epistêmico do estudo que empreende” (PLATT, acesso em: 04 abr. 2011).

²⁵⁰ GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 79.

✓ O ser (Quem sou? Por que estou aqui? Para quê?) em suas relações (com o próprio eu, o outro (família), e o transcendente) - numa perspectiva existencial/relacional, portanto;

✓ A diversidade cultural e religiosa; as diferentes tradições religiosas; a História das Religiões; Conhecimentos da religião e das verdades da fé (dentro das diversas tradições);

✓ O fenômeno religioso e a religiosidade;

✓ Valores morais e éticos (a formação familiar, social);

✓ O transcendente;

✓ O sentido da vida;

Este é, enfim, um quadro comum a docentes e a aspirantes a docentes de Ensino Religioso. Esta diversidade/desarmonia também ocorre entre pesquisadores do Ensino Religioso, como veremos adiante. Esta lista sistematizada de seis temas comuns agregados bem poderia se transformar em dez itens que possuem suas especificidades distintas – este tem sido basicamente o número de *objetos de estudo* apontados (dez) para esta disciplina em todas as áreas de minha pesquisa. Foi exatamente esta diversidade e divergência de opiniões que incitou minha pesquisa sobre qual seria de fato o Objeto Próprio do Ensino Religioso escolar.

Tenho também tentado incitar professores e pesquisadores à reflexão e ao diálogo sobre o OPER desde 2009 de diversas formas, inclusive, através de comunicações em eventos (das quais surgiram publicações) e de uma publicação recente na revista *Pistis & Práxis*. Abaixo os títulos e os eventos nos quais comuniquei/publiquei:

SCHOCK, Marlon Leandro. Ensino Religioso: do que mesmo estamos falando? In: *V Congresso Nacional de Ensino Religioso (V CONERE)*, 2009, Goiânia - GO.

SCHOCK, Marlon Leandro. Maiêutica andarilha: para onde caminhamos? In: *XI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso* (XI SEFOPER), 2010, João Pessoa - PB.

SCHOCK, Marlon Leandro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso e o Objeto Próprio do Ensino Religioso. In: *VII Simpósio Nacional de Ensino Religioso da Faculdades EST e I Seminário Estadual de Ensino Religioso do CONER/RS*, 2010, São Leopoldo - RS.

SCHOCK, Marlon Leandro. Objeto Próprio do Ensino Religioso escolar: de babel ao mar vermelho. *Pistis & Práxis* (Curitiba). v. 3, n. 1, jan./jun. 2011, p.289-309. ISSN 1984-3755 e e-ISSN 2175-1838.

Se, por fim, não há consenso entre docentes sobre este objeto de estudo, qual teria sido a proposta inicial quando foi aceita esta disciplina como componente curricular (1996) e área do saber (1998)? A esta pergunta tentarei responder com a análise que segue dos PCNER quanto ao OPER. Outras verificações precisarão ser feitas a respeito do que tem sido dito sobre o OPER pelas entidades e publicações mais representativas para o Ensino Religioso no país.

2.2 Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso a respeito do Objeto Próprio do Ensino Religioso

Em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) foram publicados com o intuito de estabelecer algumas premissas orientadoras para a disciplina então aceita como componente curricular “entendido como área do conhecimento da Base Nacional Comum (cf. Parecer 04/98 e Resolução 02/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação)”.²⁵¹

Os PCNER, enquanto proposta inicial vinculada à aceitação do Ensino Religioso como disciplina curricular, são o mais importante material de referência

²⁵¹ FONAPER. Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. 2000. Caderno Temático n.º 1. p. 10.

para a discussão do Objeto Próprio do Ensino Religioso (OPER); pelo que, abaixo, apresento uma análise sintética deste texto.

No ano de 2009 estes parâmetros foram reeditados. O texto desta reedição (9ª edição, de 2009) pelo FONAPER não possui alterações ou atualizações em relação ao texto original (de 1997), exceto, pela adequação ao novo acordo ortográfico.²⁵² O que veremos ao compararmos a edição original com a apresentação da 9ª edição é que há divergência de opinião entre elas do que seria o OPER.

Gostaria de começar esta análise apontando o seguinte trecho da *Apresentação à 9ª Edição*: “Esperamos que esta nova e 9ª edição possa contribuir para o estudo, o debate e a concepção da abordagem pedagógica do Ensino Religioso, a partir do seu objeto de estudo [grifo meu] [...]”.²⁵³ Partilhei do mesmo desejo e expectativa enquanto buscava nos PCNER uma apresentação do que seria, especificamente, o OPER. Infelizmente tal seção não existe. O tema é encontrado permeando as páginas enquanto a proposta é apresentada. O texto que segue é uma análise baseada nesta oferta. Seguem alguns excertos comentados que, espero, sejam provocativos no sentido da proposta deste texto: buscar entender qual seria, segundo os PCNER, o OPER. Este ensaio analítico abrange desde a *Apresentação à 9ª Edição*²⁵⁴ até o *Ensino Religioso nos Ciclos*.²⁵⁵

2.2.1 Apresentação à 9ª edição

Nesta apresentação há uma breve menção de qual seria o OPER na perspectiva da atual (2008-2010) Coordenação do FONAPER: o *fenômeno religioso*. É o que lemos:

Conforme a proposta dos PCNER, o Ensino Religioso visa a proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o **fenômeno religioso** [...]. Neste sentido, o Ensino Religioso, enquanto disciplina, enquadra-se no padrão comum a todas as outras áreas do conhecimento, ou seja, tem objeto de estudo próprio:

²⁵² PCNER, 2009, p. 10.

²⁵³ PCNER, 2009, p. 7.

²⁵⁴ Feita pela Coordenação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER, gestão 2008-2010).

²⁵⁵ PCNER, 2009, p. 65.

o fenômeno religioso [grifos meus] [...].²⁵⁶

A parte final deste texto é uma citação indireta do documento: *Ensino Religioso: Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola*. O texto do Referencial é muito direto ao afirmar: “O Ensino Religioso, enquanto disciplina da área de Educação Religiosa, enquadra-se no padrão comum a todas as outras áreas do conhecimento, ou seja, tem: - objeto de estudo: *o fenômeno religioso*”.²⁵⁷ O mesmo teor desta declaração pode ser encontrado nas páginas 13, 23 e 28. Minha inquietação quanto a esta afirmativa (de ser o *fenômeno religioso* o OPER) está em que o texto original dos PCNER não diz isto. A seguir exponho trechos do texto original que ilustram esta preocupação.

2.2.2 Apresentação à 1ª edição

Seguida da apresentação da 9ª edição está disposta a original. Nesta temos uma perspectiva distinta do que seria o OPER. Não se trata do *fenômeno religioso* em si (o visível, o que se pode ver como a consequência de algo²⁵⁸); nem das *tradições religiosas* em si (a sistematização do fenômeno); mas, sim, do *Transcendente* (o invisível, o que se pode inferir como a causa do fenômeno e das tradições religiosas, nesta ordem).²⁵⁹ Assim está disposto nos PCNER: “Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntos encontrar o que há de comum numa proposta educacional que *tem como objeto o Transcendente* [grifo meu]”.²⁶⁰

Os PCNER afirmam, dentro desta lógica e em contínuo, que o *fenômeno religioso* é que, por sua sistematização, engendra as *tradições religiosas*. Confira:

²⁵⁶ Ensino Religioso: Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola, 2000. In: PCNER, 2009. p. 8-9.

²⁵⁷ FONAPER, 2000, p. 12.

²⁵⁸ O professor Gilmar J. Hellmann apresenta o fenômeno religioso como aquilo que aparece, que se apresenta, que se mostra. Afirma ainda que “a religiosidade quando se expressa através de gestos, palavras, atitudes e ritos é percebida como fenômeno, que se denomina fenômeno religioso. Trata-se do comportamento religioso enquanto fenômeno social. O fenômeno religioso pode ser expressão da busca de autêntico relacionamento com o Transcendente” (HELLMANN, Gilmar J. *O fenômeno religioso*. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OVXgwDScYssJ:200.195.151.19/ciesc/arq_uivos//uni_3/fenomeno_1205504174.doc>. Acesso em: 12 abr. 2011).

²⁵⁹ PCNER, 2009, p. 13.

²⁶⁰ PCNER, 2009, p. 13.

“Por tradições religiosas aqui se compreende a sistematização do fenômeno religioso [...]”.²⁶¹ Desta forma, dá a entender que o OPER não são as *tradições religiosas* ou a causa destas - o *fenômeno religioso*, mas, sim, a causa deste (do fenômeno religioso) é que é o OPER, ou seja: o *Transcendente*. Talvez pudéssemos pensar numa relação de causa e consequência desta forma: *Transcendente* >> *fenômeno religioso* >> *tradições religiosas* (o *Transcendente* como o ponto de partida para a expressão do fenômeno e este, quando sistematizado, gerando as tradições religiosas). Ou no sentido inverso: *tradições religiosas* >> *fenômeno religioso* >> *Transcendente* (as tradições como ponto de partida para o estudo do fenômeno, e o fenômeno como ponto de partida para o estudo do *Transcendente*). O que, em minha opinião, é bastante diferente de dizer que o fenômeno religioso é o fim desta escala ascendente (o que isolaria e/ou relegaria à posição de menor importância ou, até mesmo, dispensaria o estudo do *Transcendente* ao se confundir com o estudo do fenômeno, da *história* ou da *filosofia* da religião, por exemplo).

Algumas páginas à frente continuo percebendo uma relação de subordinação – ainda que não hierárquica, operacional – na discussão dos *Objetivos Gerais do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental*. Numa transição do tema anterior vemos antecipado o teor desta subordinação que já vinha também desde o começo do texto original: o conhecimento religioso atua como sistematizador da “[...] relação do ser humano com a realidade **transcendental** [grifo meu]”²⁶² que, ao lado de outros conhecimentos articulados, “[...] explicam o *significado da existência humana* [grifo meu]”.²⁶³

Este dois itens estão dentro do que me parece ser o elenco apresentado até aqui nos PCNER em grau de importância de estudo: 1) a *transcendência*; 2) o *fenômeno religioso*; 3) o *significado da existência humana*; 4) as *tradições religiosas* e outros desdobramentos dentro da articulação da *filosofia* da tradição religiosa; da *história* e tradição religiosa; da *sociologia* e tradição religiosa; *psicologia* e tradição religiosa. Este esquema está disposto nos PCNER como segue:

O Ensino Religioso, [...] facilita a compreensão das formas que exprimem o [1º] *Transcendente* [...]. Por isso necessita:

²⁶¹ PCNER, 2009, p. 13.

²⁶² PCNER, 2009, p. 46.

²⁶³ PCNER, 2009, p. 46.

- proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o [2º] *fenômeno religioso* [...];
- subsidiar o educando na formulação do [3º] *questionamento existencial* [...];
- analisar o papel das [4º] *tradições religiosas* na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais [grifos meus] [...].²⁶⁴

Ainda que a ordem acima não indique necessariamente subordinação hierárquica, esta disposição pedagógico-didática me parece imprescindível no processo de entendermos mais adequadamente o OPER dentro do contexto dos PCNER. Mesmo que estas distinções só possam ser feitas dentro de (e para) uma proposta didática, sendo, por fim, indivisíveis os temas entrelaçados.

2.2.3 Critérios para organização e seleção de conteúdos e seus pressupostos didáticos

Neste segmento os PCNER sugerem que é de acordo com a concepção que temos do que acontece depois da morte que organizamos/se organiza o sentido para a vida: “Basicamente a humanidade ensaiou quatro respostas possíveis como norteadoras do sentido da vida além morte: a Ressurreição; a Reencarnação; o Ancestral; o Nada”.²⁶⁵ O que acontece é que, ao se deparar com a realidade inevitável e inexpugnável da morte, o ser humano busca em *algo maior do que si mesmo* um amparo para equilibrar a crise estabelecida. A transcendência é a força no ser humano que o impulsiona na busca desta resposta que, quando *não sistematizada*, se percebe no *fenômeno religioso*, e, quando *sistematizada*, nas *tradições religiosas*, dentro do *fenômeno religioso*. Este algo para além de si é o Transcendente, *objeto da transcendência*²⁶⁶ ontológica humana.

A subordinação ao tema da *transcendência* continua nos cinco eixos que organizam o conteúdo para o Ensino Religioso escolar: *Culturas e Tradições Religiosas; Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais; Teologias; Ritos; Ethos*.

²⁶⁴ PCNER, 2009, p. 46-47.

²⁶⁵ PCNER, 2009, p. 49.

²⁶⁶ Abordo o tema do *Objeto da Transcendência* em SCHOCK, 2008, p. 20.

No eixo das *Culturas e Tradições Religiosas* o olhar é voltado para o estudo do *fenômeno religioso* à luz da razão humana, onde são analisadas questões como: “função e valores da *tradição religiosa*, relação entre tradição religiosa e ética, teodicéia, tradição religiosa natural e revelada, *existência e destino do ser humano* nas diferentes culturas” [grifos meus].²⁶⁷ Dentro deste eixo o fenômeno é mencionado em primeira mão, o que diz respeito à importância do tema dentro do eixo, mas que não significa, necessariamente, segundo os PCNER, a realidade última a ser estudada.

Apesar da grande importância do tema do *sentido para a vida*, ele é apresentado de maneira aleatória quanto a uma ordem de inserção no esquema proposto pelos PCNER; e, quando ele é abordado de forma mais aprofundada, aparece de forma isolada em pequenos fragmentos. Por isto vou fazer aqui um resgate tirando um pouco do contexto e aproximando do tema dois pequenos trechos, porém, muito significativos.

Primeiramente, o tema do *sentido para a vida* já havia sido abordado pelos PCNER na seção dos *Elementos Históricos do Ensino Religioso*. Ao tratar da participação social do Ensino Religioso escolar os PCNER entram no tema: “Na busca de sobreviver e *dar significação para sua existência* [grifo meu] ao longo da história, [o ser humano] desenvolve as mais variadas formas de relacionamento com a natureza, com a sociedade e com o Transcendente, na tentativa de superação da sua provisoriedade, limitação, ou seja, sua finitude”.²⁶⁸ Ainda no mesmo segmento aborda as conhecidas três perguntas existenciais: Quem sou? De onde vim? Para onde vou? para dizer que, “[...] perante essas indagações, o ser humano desenvolve conhecimentos que lhe possibilitam interferir no meio e em si próprio”.²⁶⁹

Neste primeiro texto temos a relação do *sentido para a vida* intimamente ligado ao instinto mais primordial humano: de *sobrevivência* – a busca de sentido para a vida não está em nada distante de nossa mais inata aptidão que é nos mantermos vivos a qualquer custo; entretanto, isto precisa ser acompanhado de um sentido. A falta de sentido é capaz de fazer o ser humano entrar em colapso,

²⁶⁷ PCNER, 2009, p. 50.

²⁶⁸ PCNER, 2009, p. 31.

²⁶⁹ PCNER, 2009, p. 31.

ingressar no mundo da loucura e ter desintegrada a sua personalidade.²⁷⁰ Rubem Alves disse que não é a dor, mesmo a infligida em salas de tortura, que nos desintegra e nos desorienta completamente; mas, sim, a dissolução dos esquemas de sentido.²⁷¹

O segundo texto é o que segue: “O conhecimento religioso compreende o ser humano numa perspectiva própria, entrando em discussão um elemento perene: a questão do *sentido da existência, visto que nele o Transcendente se manifesta* [grifo meu]”.²⁷² A parte final desta citação é a que mais nos interessa – ela acrescenta um dado novo à perspectiva do OPER, vindo a completar a cadeia mais lógica de temas apresentados pelos PCNER: >> *o que acontece além da morte* >> *um sentido para a vida* >> *a transcendência* >> *o fenômeno religioso* >> *as tradições religiosas* e seus/outros desdobramentos.

Ao perceber a realidade inevitável da morte o ser humano entra em crise e passa a buscar uma possível resposta que traga estabilidade à sensação de impotência e medo. De maneira geral sua busca culminará numa destas quatro respostas possíveis para o que acontece depois da morte: a Ressurreição; a Reencarnação; o Ancestral; o Nada. Baseados nesta concepção que temos do que acontece depois da morte é que organizaremos o sentido para as nossas vidas. O que nos acontece depois desta vida é a questão mais central de todas. Ao tentar responder as conhecidas três perguntas existenciais: Quem sou? De onde vim? Pra onde vou? O ser humano busca em *algo maior do que si mesmo* encontrar não só respostas, mas alívio para seus temores e incertezas. O que é maior do que nós mesmos, o que está além de nós mesmos é o *transcendente*. Talvez seja por isto que os PCNER limitam a sua abordagem do sentido para a vida a partir do sentido para além da morte – porque, apesar de ser esta a base de tudo, o tema mais central de todos, ele esbarra numa questão de fé (de confiança) pessoal, o que torna muito mais complexo o trato por meio de uma abordagem científica. Desta forma, falar do transcendente/transcendência precisa estar estritamente vinculado ao sentido para a vida dentro da personalidade de cada um.

²⁷⁰ ALVES, 1996, p. 35.

²⁷¹ ALVES, 1996, p. 35.

²⁷² PCNER, 2009, p. 60.

Podemos, além disto, ver mais uma vez a referência à *tradição religiosa* (e suas relações) e a referência a um *sentido para a vida* (referido no texto como “existência e destino” do ser humano nas diferentes culturas e tradições religiosas). Neste eixo os PCNER mantêm a estrutura reconhecível: *fenômeno religioso >> tradições religiosas >> sentido para a vida* - ainda que a ordem aqui apresentada esteja disposta fora da estrutura até agora suposta. O tema do *sentido para a vida* tem sido e voltará a ser deslocado do padrão mais frequentemente encontrado ao longo da proposta: *Transcendente >> o fenômeno religioso >> o sentido para a vida >> as tradições religiosas*. Os deslocamentos não são suficientemente significativos para destruir o padrão geral de incidência.

Os conteúdos sugeridos são estabelecidos a partir de (primeiramente) *filosofia da tradição religiosa*, que trata diretamente da “ideia do *Transcendente* [grifo meu], na visão tradicional e atual”.²⁷³ Podemos perceber aqui que, ainda que o tema do *Transcendente* não esteja no enunciado principal do eixo, é o primeiro a ser abordado na seção dos conteúdos.

No eixo das *Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís o transcendente* reaparece com vigor, descrito em “minúsculo” e em “maiúsculo”, sem explicar o porquê desta distinção. Estes textos são descritos como sendo os que

[...] transmitem, conforme a fé dos seguidores, uma mensagem do *transcendente*, onde pela revelação, cada forma de afirmar o *Transcendente* faz conhecer os seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições. [...] Contém a elaboração dos mistérios e da *vontade manifesta do transcendente com objetivo de buscar orientações para a vida concreta neste mundo* [grifos meus] [...].²⁷⁴

Mais uma vez vejo o encadeamento ligado à proposta apresentada: a procura por saber a vontade manifesta do *transcendente* tem o objetivo de buscar orientações *para a vida concreta neste mundo*. Eis, novamente, o padrão: 1) a *transcendência*; 2) o *fenômeno religioso*; 3) o *significado da existência humana*; 4) *as tradições religiosas*. Ou: o *Transcendente >> o fenômeno religioso >> o sentido para a vida >> as tradições religiosas*.

²⁷³ PCNER, 2009, p. 51.

²⁷⁴ PCNER, 2009, p. 51-52.

A importância do tema da transcendência fica evidente novamente no estabelecimento dos conteúdos, a partir do primeiro – a *revelação*, transmitida como “*verdade do Transcendente* [grifos meus] para o povo”.²⁷⁵

O eixo das *Teologias* trata também muito diretamente do *transcendente*. Este eixo é definido como “[...] o conjunto de afirmações e de *conhecimentos elaborados pela religião* e repassados para os fiéis sobre o *Transcendente* [grifos meus], de modo organizado ou sistematizado”.²⁷⁶ Neste eixo temos um esclarecimento do que os PCNER querem dizer com Transcendente: “[...] é a entidade ordenadora e o senhor absoluto de todas as coisas [...]”.²⁷⁷ E, ao dizer que o Transcendente se expressa nas verdades da fé²⁷⁸, temos, então, mais um elemento para o padrão: teologias (sistematização das crenças pelas tradições religiosas)>> tradições religiosas >> *sentido para a vida* >> *fenômeno religioso* >> Transcendente.

Chamo atenção especial ao que os PCNER denominam de *graça* e *glorificação* (respectivamente no tempo e na infinidade)²⁷⁹ o ser participante na natureza do Transcendente. Para alcançar essa infinidade o ser humano precisa “[...] passar pela realidade última da existência do ser, interpretada como ressurreição, reencarnação, ancestralidade, havendo espaço para a negação da vida além da morte”.²⁸⁰ Percebo nesta afirmação uma indicação quanto ao Transcendente como a realidade última alcançável pelo ser humano (no tempo – nesta vida: *graça*; e, na infinidade – depois da morte: *glorificação*). Este é o grau de abrangência e importância do tema da transcendência nos PCNER – a mesma realidade que orienta a vida e depois dela - este é o mesmo objeto de estudo proposto para o Ensino Religioso na escola. Parece-me que neste trecho está descrita uma das mais importantes referências quanto à função da transcendência no parecer dos PCNER.

Nos conteúdos deste eixo temos novamente a indicação de uma subordinação temática ao apresentar primeiramente o Transcendente: “*divindades: a*

²⁷⁵ PCNER, 2009, p. 52.

²⁷⁶ PCNER, 2009, p. 53.

²⁷⁷ PCNER, 2009, p. 53.

²⁷⁸ PCNER, 2009, p. 53.

²⁷⁹ PCNER, 2009, p. 53.

²⁸⁰ PCNER, 2009, p. 53.

descrição das representações do *Transcendente* nas *tradições religiosas* [grifos meus]²⁸¹; e, depois, “*verdades de fé* [teologias]: o conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa”²⁸²; e, depois, “*vida além da morte*: as possíveis respostas norteadoras do *sentido da vida* [grifo meu]: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada”.²⁸³ A compreensão individual ou social da vida além da morte é apontada pelos PCNER como o parâmetro normativo/regulador para o sentido para a vida adotado por cada pessoa ou sociedade. Mas, apesar da força da morte na consideração da vida, é o *Transcendente* (e/ou a busca deste) que põe termos e trilhos à jornada. A compreensão da morte e, portanto, da vida é apenas o ponto de partida, a ótica (a lente) pela qual o *Transcendente* vai ser contemplado. Temos aqui o padrão geral e novamente o breve deslocamento do *sentido para a vida* para fora do padrão: *Transcendente >> as tradições religiosas >> as teologias >> o sentido para a vida*.

No eixo dos *Ritos* são abordadas práticas celebrativas das tradições religiosas formando um conjunto de *rituais*, *símbolos* e *espiritualidades*. Dentro dos *rituais*, os divinatórios são os que mais apontam o *Transcendente*, pois estes visam conhecer os seus desígnios em relação aos acontecimentos futuros.²⁸⁴ Já dentro de *espiritualidades* a identificação do *Transcendente* como elemento de grande valor no Ensino Religioso escolar está explícito no fato de que estas “[...] alimentam a vida dos adeptos através de ensinamentos, técnicas e tradições, a partir de experiências religiosas e que permitem ao crente uma relação imediata com o *Transcendente* [grifo meu]”.²⁸⁵

Em seu conteúdo, a espiritualidade estuda “[...] os métodos utilizados pelas diferentes *tradições religiosas* [grifo meu] no relacionamento com o *Transcendente* [grifo meu], consigo mesmo, com os outros e o mundo”.²⁸⁶ Aqui vemos mais uma vez a ordem inversa do padrão que leva ao mesmo objeto: *tradições religiosas >> fenômeno religioso >> Transcendente*.

²⁸¹ PCNER, 2009, p. 53.

²⁸² PCNER, 2009, p. 54.

²⁸³ PCNER, 2009, p. 54.

²⁸⁴ PCNER, 2009, p. 54.

²⁸⁵ PCNER, 2009, p. 55.

²⁸⁶ PCNER, 2009, p. 55.

O eixo *Ethos* trata basicamente de três temas interligados: alteridade, valores e limites.²⁸⁷ Este eixo não diz respeito muito diretamente ao transcendente, antes vê o ser humano em suas relações mais especificamente horizontais.

2.2.4 Tratamento Didático dos Conteúdos

Na sessão onde os PCNER abordam o tratamento didático dos conteúdos para o Ensino Religioso escolar o foco são os conteúdos do Ensino Religioso que “[...] proporcionam o conhecimento dos elementos básicos que compõem o *fenômeno religioso* [grifo meu]”.²⁸⁸ Entretanto, ao fazerem um encadeamento desde o tratamento didático dos conteúdos para o conhecimento (causa), passando pela sensibilização para o mistério (consequência), apontam para seu objetivo, a transcendência:

O tratamento didático subsidia o conhecimento. Assim, o Ensino Religioso pelos eixos de conteúdos: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais, Teologias, Ritos e Ethos vai sensibilizando para o mistério, capacitando para a leitura da linguagem mítico-simbólica e diagnosticando a passagem do psicossocial para a metafísica/*Transcendente* [grifo meu].²⁸⁹

2.2.5 Ensino Religioso nos ciclos

Na caracterização do Ensino Religioso nos ciclos os PCNER trabalham com a ideia da educação por ciclos. Antes de verificarmos o que sugerem os PCNER sobre este sistema de ensino é preciso dizer que muitos não o aprovam. Em reportagem do site *Universia* podemos acompanhar os seguintes dados:

O último Censo Escolar revelou que, dos 36,6 milhões de alunos do ensino fundamental, 8,2 milhões - 23% do total - não têm mais o seu desempenho escolar avaliado através de provas periódicas. O conceito de nota, que ao final de cada ano letivo determinava promoção ou reprovação do aluno, foi substituído por um sistema de ciclos que não divide mais o conteúdo curricular em séries e adota um período maior, de três a quatro anos, para classificar a etapa de desenvolvimento educacional de cada criança. A maior vantagem do

²⁸⁷ PCNER, 2009, p. 55-57.

²⁸⁸ PCNER, 2009, p. 57.

²⁸⁹ PCNER, 2009, p. 57-58.

sistema é romper o estigma da repetência como punição por problemas da aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, concedeu autonomia a Estados, municípios e escolas para adotar, ou não, o sistema de avaliação feita ao longo do ciclo. O modelo é adotado há décadas nos países mais desenvolvidos. No Brasil, a adoção do sistema de ciclos agravou a desigualdade no acesso ao direito constitucional de ter educação de qualidade. A quase totalidade das boas escolas particulares, por exemplo, adota o sistema de ciclos com todos os cuidados necessários. Na rede pública, o problema é outro: 59% dos alunos do ensino básico no Sul e Sudeste estudam em escolas que adotam o sistema de ciclos, enquanto no Norte e Nordeste do País, 90,4% dos estudantes continuam matriculados no sistema de séries.

Como não há mais o "calendário oficial de provas" nas escolas que implantaram o sistema de ciclos, difundiu-se o mito da "promoção automática" como sinônimo do novo sistema. O ciclo educacional não exclui a avaliação do aproveitamento do aluno, nem exige que ela só ocorra no final de cada ciclo. Como determina a LDB, a avaliação deve ser feita no dia-a-dia da aprendizagem, de diversas formas, incorporando-se à educação formal a experiência de vida trazida pelo aluno. Para que uma metodologia de ensino como essa tenha sucesso - e o sistema de ciclos é apenas parte dela -, as disciplinas devem estar integradas e o currículo tem que ser flexível, exigindo constante capacitação do corpo docente. O sistema de ciclos adotado no Brasil guarda forte semelhança com o modelo espanhol, que o adaptou, no final dos anos 80, dos países mais desenvolvidos da União Européia. Nesses países a base do sistema é o treinamento contínuo do professor para que ele se "acostume" a avaliar o aluno pela participação em aula, pela atitude frente ao processo de aprendizagem e por sucessivas e diferentes verificações da assimilação do conteúdo ministrado. No Brasil, apenas as boas escolas particulares adotaram o "pacote completo" do sistema de ciclos, incluindo o treinamento do educador e o atendimento individualizado do aluno. Na rede pública, mesmo dos Estados mais ricos, não se reestruturou a escola para adotar o novo sistema. Não há a preocupação de continuamente educar o educador para o novo método. Na maioria dos casos o sistema de ciclos foi apenas imposto.

Os professores não foram preparados e os pais não foram informados sobre o sistema de ciclos. A queda dos índices de evasão escolar propiciado pelos ciclos educacionais interessa aos políticos, mas não aos pais. Informar aos pais que o maior objetivo da escola é que o aluno aprenda e não que ele apenas "passe de ano" exigiria investimentos pesados para que os alunos realmente aprendessem, o primeiro deles capacitando melhor o maior responsável pelo ensino. Como isso é muito caro, é muito mais fácil repetir o bordão e dizer que o culpado pelas crianças saberem pouco é o sistema de ciclos que, aliás, não vigora para 77% dos estudantes

do ensino fundamental brasileiro.²⁹⁰

Se a proposta inicial era que o Ensino Religioso deveria ser inserido no sistema de ciclos, então há de se ver hoje como isto se deu e se ainda faz sentido manter esta proposta. Se, por outro lado, o sistema de ciclos serve ao Ensino Religioso como uma referência etária para o trabalho dos temas relacionados à capacidade de aprendizado dentro de cada faixa, então isto também precisa ser esclarecido – talvez até mesmo desvinculando da proposta de educação por ciclos que não tem unanimidade nacional, sequer abrangência que justifique seu uso indistinto como modelo (fechado).

O *Referencial Curricular para a proposta pedagógica do Ensino Religioso na escola*, do FONAPER²⁹¹, que pretende auxiliar na compreensão dos PCNER oferecendo uma abordagem mais detalhada dos tópicos discutidos, afirma que a LDBEN n° 9.394/96 faculta diferentes formas de organização da escola: como ciclos (mais de uma série) ou por série. De acordo com o Referencial,

A organização social das atividades, do tempo-espço e da seleção de materiais e recursos processa-se através da *caracterização do educando*, do *objetivo* para o período, dos encaminhamentos para *acompanhar a aprendizagem*, dos **conteúdos em blocos** e do respectivo *tratamento didático* [grifos meus].²⁹²

Vamos acompanhar passo a passo como o FONAPER aplica este sistema ao Ensino Religioso.

Ao tratar da *caracterização do educando* o FONAPER está intentando “[...] focalizá-lo como ele é em relação à sua religiosidade, à sua abertura ao Transcendente”.²⁹³ Bem reconhece que “[...] isolar tais aspectos dos outros, específicos do seu desenvolvimento, embora seja um procedimento inadequado ao processo evolutivo, torna-se necessário para fins didáticos e de discussão”.²⁹⁴ Por exigência didática se faz necessário este tipo de compartimentação.

²⁹⁰ Disponível em: <http://www.universia.com.br/noticia/materia_clipping.jsp?not=12267>. Acesso em: 15 nov. 2010.

²⁹¹ 2000.

²⁹² FONAPER, 2000, p. 31.

²⁹³ FONAPER, 2000, p. 31.

²⁹⁴ FONAPER, 2000, p. 31.

Como *objetivo* o referencial afirma que “a partir da caracterização do educando naquele(a) ciclo/série, estabelece-se a meta a ser alcançada nesse mesmo período letivo”.²⁹⁵

No acompanhamento da aprendizagem do educando, o professor precisa estabelecer os passos do processo para atingir os objetivos estabelecidos para aquele/a ciclo/série:

Significa saber em que medida a expectativa colocada pelos objetivos está sendo atingida em momentos determinados da escolaridade. Por exemplo: no trabalho com símbolos religiosos, em que se objetiva propiciar ao educando o entendimento dos diferentes significados dos símbolos religiosos, o critério de avaliação ou acompanhamento da aprendizagem pode consistir em o professor observar se esse aluno está demonstrando entender o significado dos diferentes símbolos e se está respeitando os símbolos das outras tradições religiosas.²⁹⁶

Os *blocos de conteúdos* têm como função

[...] subsidiar o professor com os conteúdos previamente organizados e estabelecidos pelas entidades civis formadas pelas diversidades Tradições Religiosas. Esses conhecimentos são selecionados a partir do fenômeno religioso, ‘ligados às ciências que se ocupam do mesmo objeto, como: Filosofia da Tradição Religiosa, História e Tradição Religiosa, Sociologia e Tradição Religiosa, Psicologia e Tradição Religiosa, Teologias, Textos Sagrados, Ritos e Ethos’.²⁹⁷

O *tratamento didático* evidencia “a forma como se encaminha o conhecimento do fenômeno religioso (conteúdos) na perspectiva da operacionalização com as demais áreas: a organização do conhecimento na escola está categorizada a partir do que o educando consegue aprender naquele(a) ciclo/série”.²⁹⁸ Isto justificaria muitas das abordagens não direcionadas diretamente ao tema principal apresentado pelos PCNER como sendo o OPER: o Transcendente – devido ao grau de dificuldade e complexidade de se tratar do tema. Por isto que o FONAPER assegura que

Não se trata de ‘dar aula sobre’ determinado bloco de conteúdos, mais trabalhar com as ideias – chaves essenciais desses conteúdos, contextualizando-as a partir do convívio de atividades e tão variadas,

²⁹⁵ FONAPER, 2000, p. 32.

²⁹⁶ FONAPER, 2000, p. 32.

²⁹⁷ FONAPER, 2000, p. 32.

²⁹⁸ FONAPER, 2000, p. 33.

que permitam ao educando ir construindo o entendimento relativo às ideias essenciais. É trabalhar nas séries seguintes (5ª a 8ª séries) com recursos mais amplos, mais aprofundados, como pesquisas, dinâmicas, debates, produção de textos, análises, além de outros mais a que o professor pode recorrer. Isto possibilitará o processo de construção do entendimento das ideias-chaves, de forma que o aluno perceba as razões, construa conceitos, dê significado ou ressignifique o que já sabe.²⁹⁹

A introdução dos temas mais complexos a partir dos temas mais simples (decompostos), do conhecido em direção ao desconhecido, do concreto em direção ao abstrato, é a proposta de construção do conhecimento religioso nesta abordagem do FONAPER. Este é o motivo pelo qual a abordagem dos PCNER parece tantas vezes cíclica e corolária em relação aos temas do Ensino Religioso, convergindo ao Objeto Próprio do Ensino Religioso proposto.

Tendo este quadro de fundo sobre a educação por ciclos, passemos à análise mais detidamente da proposta dos PCNER para o Ensino Religioso dentro deste sistema – uma vez que os PCNER e o Referencial Curricular do FONAPER possuem a mesma perspectiva, exceto pelo fato de que no Referencial há uma abordagem didática mais detalhada, separando conteúdos, objetivos e proposta didática, inclusive por séries.

2.2.5.1 O Ensino Religioso no Primeiro Ciclo (1ª e 2ª séries)

Neste período escolar o educando é “introduzido no trabalho metódico, na convivência social, na codificação e decodificação do conhecimento, na contemplação que o ajudará no estabelecimento da consciência moral, na interiorização de valores, na organização do superego e no fortalecimento da ideia do Transcendente [grifo meu] que traz ou não em si”.³⁰⁰

O objetivo é “favorecer a compreensão dos diferentes significados dos símbolos religiosos na vida e convivência das pessoas e grupos, compreendendo que pela simbologia se expressa a ideia do Transcendente [grifo meu] de maneiras diversas, nas experiências culturais e reverenciando as diferenças do outro”.³⁰¹ Pela

²⁹⁹ FONAPER, 2000, p. 33.

³⁰⁰ PCNER, 2009, p. 65.

³⁰¹ PCNER, 2009, p. 65-66.

convivência na pluralidade da sala de aula, “[...] *espera-se que o educando vá expressando sua ideia de Transcendente* [grifo meu] e possa ampliar seu entendimento de que essa ideia se constrói de maneira diversa nas experiências culturais”.³⁰²

Neste ciclo o bloco de conteúdos é dividido entre *Ritos*: “*símbolos* (a identificação de símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, estabelecendo a relação de seu(s) significado(s))”³⁰³; *Ethos*: “*alteridade* (as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores)”³⁰⁴; *Culturas e Tradições Religiosas: filosofia da tradição religiosa* (a ideia do Transcendente)”.³⁰⁵ No bloco de conteúdos deste ciclo dois apontam diretamente para a ideia do Transcendente. Ao tratar da alteridade aponta indiretamente para o Transcendente ao procurar ensinar o aluno a necessidade do respeito pelo diferente, inclusive em relação à fé. O seguinte parágrafo ilustra esta perspectiva:

Na compreensão dos diferentes significados dos símbolos religiosos na vida e convivência, espera-se que o educando chegue ao significado dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, a partir do seu contexto sociocultural, e que, na comparação do(s) seu(s) significado(s), desenvolva um entendimento e respeito crescentes na convivência da sala de aula e nos diferentes grupos.³⁰⁶

O tratamento didático no 1º ciclo tem o propósito de sensibilizar o educando para o mistério, levando-o a admirar o(s) significado(s) dos símbolos de cada tradição religiosa, favorecendo, assim, o diálogo, a decodificação e a codificação destes símbolos e da ideia do Transcendente.³⁰⁷ A ideia do Transcendente precisa ser trabalhada à luz destas significações “a fim de capacitar o educando para a leitura mítico-simbólica”.³⁰⁸

2.2.5.2 O Ensino Religioso no Segundo Ciclo (3ª e 4ª séries)

É o período escolar em que o educando está

³⁰² PCNER, 2009, p. 66-67.

³⁰³ PCNER, 2009, p. 67.

³⁰⁴ PCNER, 2009, p. 67.

³⁰⁵ PCNER, 2009, p. 67.

³⁰⁶ PCNER, 2009, p. 66.

³⁰⁷ PCNER, 2009, p. 68.

³⁰⁸ PCNER, 2009, p. 68.

[...] fazendo a passagem da heteronomia para autonomia, construindo noções a partir do prático e real, dos sujeitos sobre os objetos, estruturando desse modo seu mundo pessoal, seu eu interior, sempre a partir de reflexões sobre ações concretas no tempo, no espaço e na história, tanto a nível natural de fatos, acontecimentos e conhecimentos quanto no sobrenatural no plano da crença, na *relação com o Transcendente* [grifo meu].³⁰⁹

O objetivo para o Ensino Religioso neste ciclo, segundo os PCNER, é

Compreender a história da origem e formação dos textos sagrados, relacionando-os com as práticas religiosas significantes nos diferentes grupos e percebendo que *as representações do Transcendente* [grifo meu] de cada tradição religiosa se constituem no valor supremo de uma cultura.³¹⁰

O conhecimento religioso no 2º ciclo “[...] estabelece o diálogo pelo interesse do educando na busca de conhecimentos. Por isso, espera-se que, a partir do gosto pela história, o educando chegue ao conhecimento da origem das narrativas sagradas e à formação dos textos sagrados. E que ele reconheça o significado desses textos para a tradição religiosa, no respectivo contexto cultural, em seu processo de formação e ainda hoje”.³¹¹ Também espera-se que, “[...] pela *descrição das representações do Transcendente* nas diferentes tradições religiosas do seu contexto sociocultural, o educando adquira conhecimentos que favoreçam a convivência, o respeito e a *reverência ao Transcendente* [grifos meus] no outro”.³¹²

O bloco de conteúdos neste ciclo é dividido entre *Escrituras Sagradas*: “*história das narrativas sagradas* (o conhecimento dos acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos)”³¹³; *Ritos*: “*rituais* (a descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos)”³¹⁴; *Teologias*: “*divindades* (a descrição das representações do Transcendente em cada tradição religiosa)”.³¹⁵

O tratamento didático do 2º ciclo está baseado na confiança de que o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso venham a

³⁰⁹ PCNER, 2009, p. 69.

³¹⁰ PCNER, 2009, p. 69-70.

³¹¹ PCNER, 2009, p. 70.

³¹² PCNER, 2009, p. 70-71.

³¹³ PCNER, 2009, p. 71.

³¹⁴ PCNER, 2009, p. 71.

³¹⁵ PCNER, 2009, p. 71.

estimular o diálogo a partir de reflexões sobre ações concretas no tempo e espaço.³¹⁶ Desse modo,

[...] é necessário que se oriente para pesquisa sobre os acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos, oportunizando ao educando uma *sensibilização para o mistério*, pelo encanto e pela curiosidade histórica no *desvelamento do oculto, do desconhecido enigmático, do sobrenatural* [grifos meus].³¹⁷

Esta linguagem – desvelamento do oculto, do desconhecido enigmático, do sobrenatural – é apenas outra maneira de se referir ao Transcendente.

Além da orientação para a pesquisa,

[...] é fundamental que se oportunize ao educando a possibilidade de expressão da formalização da sua crença, para que possa, na liberdade, também entender a fundamentação das diferentes crenças em seu contexto sociocultural. E assim possa ir diagnosticando a passagem do psicossocial para o *entendimento do metafísico/Transcendente* [grifo meu].³¹⁸

2.2.5.3 O Ensino Religioso no Terceiro Ciclo (5ª e 6ª séries)

Este é o período escolar em que o aluno começa a aprender a pensar sobre coisas imaginárias, passando da lógica indutiva para a dedutiva, interessando-se pelos problemas da vida e tendo facilidade para ação e reflexão.³¹⁹

Neste ciclo o Ensino Religioso tem o objetivo de tentar

Conhecer na evolução da estrutura religiosa a respectiva *formação da ideia do Transcendente* no decorrer dos tempos, analisando as diferentes mudanças culturais que determinaram as ideologias religiosas que perpassam a redação dos textos sagrados e os determinam como *verdade do Transcendente* [grifos meus] para um determinado grupo.³²⁰

Devido à nova capacidade de exercitar o pensamento lógico, o conhecimento religioso do educando é aprofundado neste ciclo. Por este motivo

³¹⁶ PCNER, 2009, p. 72.

³¹⁷ PCNER, 2009, p. 72.

³¹⁸ PCNER, 2009, p. 72-73.

³¹⁹ PCNER, 2009, p. 73.

³²⁰ PCNER, 2009, p. 73-74.

espera-se que “a passagem da lógica indutiva para a dedutiva possibilite ao educando o entendimento da evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas, no decorrer dos tempos”.³²¹ Com esse conhecimento,

[...] espera-se que o educando entenda a formação histórica da *ideia do Transcendente* [grifo meu] e que nas diferentes mudanças culturais perceba como as ideologias religiosas chegam a determinar as verdades. Pelo conhecimento das narrativas sagradas e da redação dos textos sagrados, espera-se que o educando vá além do entendimento do contexto sociopolítico-religioso e entenda a verdade neles contidas, na experiência mística de um povo. Com a explicitação dos conteúdos desse ciclo, espera-se que o educando, na relação cultura-tradição religiosa, possa ir construindo seu entendimento do fenômeno religioso.³²²

O bloco de conteúdos neste ciclo é dividido entre *Culturas e Tradições Religiosas: filosofia da tradição religiosa: “a ideia do Transcendente no oriente e no ocidente* [grifo meu], na visão tradicional e atual”; *história e tradição religiosa: “a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos”*; *sociologia e tradição religiosa: “a função política das ideologias religiosas”*³²³; *Escrituras Sagradas: revelação “a autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência mística do emissor que a transmite como verdade do Transcendente* [grifo meu] para o povo”; *contexto cultural: “a descrição do contexto sociopolítico-religioso determinante na redação final dos textos sagrados”*; *exegese: “a análise e a hermenêutica atualizadas dos textos sagrados”*.³²⁴

O tratamento didático no 3º ciclo baseia-se em que o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso neste ciclo devem estruturar o diálogo na lógica dedutiva.³²⁵ Por isso,

[...] é necessário que ao se tratar da *ideia do Transcendente* e da estrutura religiosa nas organizações humanas, se oportunize ao educando a leitura mítico-simbólica das tradições religiosas no contexto sócio-político-cultural, para que ele vá compreendendo a estruturação do mundo pessoal, do eu interior de cada pessoa em sua *relação com o Transcendente* [grifos meus].³²⁶

³²¹ PCNER, 2009, p. 74.

³²² PCNER, 2009, p. 74-75.

³²³ PCNER, 2009, p. 75.

³²⁴ PCNER, 2009, p. 75-76.

³²⁵ PCNER, 2009, p. 76.

³²⁶ PCNER, 2009, p. 76.

2.2.5.4 O Ensino Religioso no Quarto Ciclo (7ª e 8ª séries)

Este é o período escolar em que “o educando amplia seus interesses e atividades, formula hipóteses, descobre pela reflexão a discrepância entre o ideal e o real, o juízo do certo e errado, busca o grupo como apoio para uma ação social, supera o egocentrismo fantasioso e tem desejo de uma formação da consciência moral”.³²⁷

Este ciclo tem por objetivo levar o educando a conhecer as possíveis respostas dadas diante da morte, “[...] orientadoras das verdades de fé, da valoração em atitudes éticas e expressas em diferentes métodos de *relacionar-se com o Transcendente* [grifo meu], consigo mesmo, com o outro e com o mundo”.³²⁸

O conhecimento religioso no 4º ciclo aponta para a busca do sentido da vida para além morte.³²⁹ Por isso,

[...] espera-se que pelo conhecimento das orientações de vida dadas pelas tradições religiosas através de normas, crenças e doutrinas, o educando instrumentalize o seu desejo de uma formação da consciência moral. [...] Com a informação sobre métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no conhecimento das dimensões do relacionamento humano, espera-se que o educando identifique-os como exercícios de autoconhecimento, do *conhecimento do Transcendente* [grifo meu] e do mundo.

Os conteúdos nesse ciclo sugerem o conhecimento religioso como orientador do sentido da vida.³³⁰ Eles estão divididos em: *Teologias: verdades de fé*: “o conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa”; *vida além morte*: “as possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: ressurreição, reencarnação, ancestral e nada”³³¹; *Ritos: espiritualidades*: “o estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no *relacionamento do Transcendente consigo mesmo* [grifo meu], com os outros e o mundo”³³²; *Culturas e Tradições Religiosas: psicologia e tradição religiosa*: “as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e

³²⁷ PCNER, 2009, p. 77.

³²⁸ PCNER, 2009, p. 77.

³²⁹ PCNER, 2009, p. 78.

³³⁰ PCNER, 2009, p. 78-79.

³³¹ PCNER, 2009, p. 79.

³³² PCNER, 2009, p. 79.

coletivo”.³³³ *Ethos: valores*: “o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa apresentado para os fiéis e no contexto da respectiva cultura”; *limites*: “a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas”.³³⁴

Vale ainda mencionar que na aplicação didática do Ensino Religioso nos ciclos percebe-se muito esporadicamente a menção ao *fenômeno religioso*.

Considerações e apontamentos

Após análise dos PCNER, tendo em foco a sondagem do OPER, podemos facilmente perceber que há divergência de opiniões entre a perspectiva inicial dos PCNER (1997) e a perspectiva dada na 9ª edição apresentada pela coordenação do FONAPER (2008-2010).

Mesmo após não exaustiva análise fica evidente a priorização dos PCNER quanto ao objeto proposto para o Ensino Religioso escolar como sendo o *Transcendente*. Quando o *fenômeno religioso* é citado, isto é feito em caráter de referência apenas – do visível que aponta para o invisível (o transcendente). Daí que, tendo-se como base os PCNER, não há como sugerir que o ponto final da reflexão do Ensino Religioso seja o fenômeno religioso. Nos PCNER o fenômeno religioso não é a realidade final, mas a cortina que precisa ser aberta para contemplarmos a realidade final, o Transcendente. Todos os eixos e temas dos PCNER apontam, enfim, para o Transcendente. Ainda que não se saiba muito bem o que fazer com este dado, o fato é que todo o texto dos PCNER está disposto de maneira a, de alguma forma, conduzir à reflexão e à apreciação do Transcendente.

Apesar de não haver necessariamente uma ordem indicando uma subordinação hierárquica, e, mesmo que se trate de uma realidade imbricada, ainda assim, penso que se faz necessária uma distinção didática na abordagem do OPER. Não na ordem apresentada anteriormente: 1) a *transcendência*; 2) o *fenômeno religioso*; 3) *um sentido para a vida*; 4) *as tradições religiosas* e outros desdobramentos; mas, sim, invertendo-se o item dois pelo três, como segue: 1) a

³³³ PCNER, 2009, p. 79.

³³⁴ PCNER, 2009, p. 79.

transcendência; 2) *um sentido para a vida*; 3) *o fenômeno religioso*; 4) *as tradições religiosas* e outros desdobramentos. Quero fazer duas considerações a seguir sobre o porquê da alteração desta sequência:

Primeiro porque há elementos invisíveis nesta escala de importância. A própria questão da morte que é tema fundamental não aparece. Se concordo com os PCNER neste sentido, então poderia dizer que a morte nos faz prestar atenção à vida – a requerer dela um sentido! Esta busca se dá de diversas formas – o que pode ser dividido em duas categorias: 1) os que buscam dentro de si mesmos e 2) os que transcendem por sua sabida incompletude e insuficiência em busca de algo/alguém que possa suprir a dor desta ausência. O segundo grupo apontará via de regra para um objeto (finito ou infinito) desta transcendência.³³⁵ O que se perceberá desta busca, os rastros observáveis deixados nesta estrada é o que podemos chamar de fenômeno religioso, de cuja sistematização surgem as tradições religiosas com suas teologias, filosofias, psicologias, sociologias.

E este deslocamento não me parece se justificar apenas pela lógica apresentada, mas também pela frequência com que tem incidido e reincidido o tema do *sentido para a vida*. É a isto que me refiro quando digo que, em segundo lugar, o leitor poderá perceber o alto grau de incidência do tema do *sentido para a vida* apontada na análise da publicação dos anais do VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST, que se propunha a fazer uma abordagem precisamente mais vinculada ao tema do fenômeno religioso – aliás, este era o tema do evento!³³⁶ O que isto indica? Maior centralidade do tema do *sentido para a vida* em relação ao tema do *fenômeno religioso*? Precisamos nos fazer estes questionamentos na intenção de avançarmos nesta discussão – se todo estranhamento nos passar despercebido permaneceremos no mesmo quadro de indefinições.

Uma vez constatado o desencontro destas duas perspectivas quanto ao objeto de pesquisa adequado ao Ensino Religioso escolar, o mínimo que me parece necessário é buscarmos uma definição de termos e das teorias adjacentes –

³³⁵ Você pode entender melhor esta perspectiva lendo o capítulo da parte B desta tese que discorre sobre a transcendência.

³³⁶ Esta incidência pode ser percebida nos artigos publicados nos anais do referido simpósio: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias*: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009. Ou, mais resumidamente, na parte A desta tese, no Capítulo II, no item 2.2.3.

etimologia e epistemologia de ambos os termos: *transcendência* e *fenômeno religioso*. Na parte B desta tese procurarei fazer esta oferta.

2.3 Análise das entidades e das publicações mais representativas para o Ensino Religioso no país e a incidência do tema do Objeto Próprio do Ensino Religioso

2.3.1 Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (análise do livro de visitas)

A ideia desta pesquisa na página de visitas do site do *Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso* (FONAPER³³⁷) surgiu da percepção da importância de uma sondagem num espaço onde docentes e pesquisadores teriam toda a liberdade de se expressarem dentro de qualquer temática, sem nenhum tipo de direcionamento para o OPER. Isto me levaria à percepção de que assuntos estão realmente em pauta nas mentes e salas de aulas destes docentes (e também pesquisadores). Uma rápida olhada nos depoimentos já dá indício das necessidades, dos anseios e das angústias destes profissionais. Falo nestes termos porque realmente esta é a maior incidência dos assuntos, disparadamente.

Exatamente às 09h06min do dia 27 de maio de 2003, Josias Rafael Wagner deixou a seguinte mensagem de abertura e saudação do Livro de Visitas do FONAPER: “Caro Visitante, informamos que o livro de visitas do novo site do FONAPER está ativo. Registre você também a sua passagem por nossas páginas deixando sua mensagem”.³³⁸

O site do FONAPER foi rapidamente visto como um importante espaço para docentes e pesquisadores do Ensino Religioso escolar; como um canal de pesquisa e de comunicação, onde docentes e pesquisadores poderiam estar se articulando e conhecendo novas iniciativas por parte daqueles interessados e envolvidos com a

³³⁷ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br>>.

³³⁸ Primeira página do Livro de Visitas do FONAPER (gerada em 27 de maio de 2003, às 09h06min): <<http://www.fonaper.com.br/livrodevisitas.php?pag=102>>. Acesso em 01 mai. 2010. A última página do Livro de Visitas do FONAPER (relativa à data! Gerada em 16 de abril de 2010, às 13h33min) pode ser encontrada em: <<http://www.fonaper.com.br/livrodevisitas.php?pag=1>>. Acesso em 01 mai. 2010.

temática. O site também deixa claro o convite à cooperação destes pares através de parcerias; e, uma vez que não se trata um trabalho de todo concluído, faz um convite àqueles que acreditam no Ensino Religioso escolar a contribuírem com qualidade e responsabilidade.³³⁹

Em 16 de abril de 2010, quase sete anos mais tarde, a página registrava 2.008 comentários. Estes dados coletados estão guardados em arquivo separado, haja vista que se trata de algo em torno de 234 páginas de comentários em Folha A4, fonte Arial – impraticável de compartilhar em um anexo numa tese.

Gostaria de compartilhar, então, os dados desta consulta ao Livro de Visitas do FONAPER na busca de saber quais os pedidos mais frequentes e a relação destes como o OPER. Penso que uma forma muito eficiente de se medir a realidade à nossa volta e o campo de interesses de alguém é observar sobre o que conversam as pessoas e a que tipo de necessidade as pessoas se referem; sem juízo de valor podemos constatar abaixo a grande diferença no número de pedidos por aportes *pedagógico-didáticos* em comparação com pedidos por aportes *epistemológicos* para o Ensino Religioso escolar. No que diz respeito à menção de um *objeto próprio para o Ensino Religioso escolar*, a diferença é ainda maior.

Desde 27 de maio de 2003 até 16 de abril de 2010, em *2.008 comentários* (234 páginas), vemos a seguinte realidade:

- pedidos por *aportes pedagógico-didáticos* para o Ensino Religioso escolar: *1.552 incidências*;
- pedidos por *curso de capacitação* (graduação, especialização, eventos) para o Ensino Religioso escolar: *47 incidências*;
- pedidos por *material de pesquisa* para o Ensino Religioso escolar: *25 incidências*.
- pedidos por *aportes epistemológicos* para o Ensino Religioso escolar: *06 incidências*;
- referências a um *objeto próprio* do Ensino Religioso escolar: *02 incidências*.

³³⁹ Estas palavras são parte das falas dos visitantes do Livro de Visitas do FONAPER.

Considerações e apontamentos

De fato a pesquisa na página de visitas do site do FONAPER comprovou as conversas informais (e de bastidores) nos congressos, simpósios, seminários, etc, as quais eu não teria como compartilhar com o leitor ou comprovar de alguma forma. Fazer esta sondagem num espaço onde docentes e pesquisadores têm a liberdade de se expressar dentro de qualquer temática sem nenhum tipo de direcionamento para o OPER demonstrou que assuntos estão realmente em pauta no cotidiano nas salas de aula do Ensino Religioso no Brasil.

Devo dizer que a apuração dos dados me deixou e deixa um pouco desconcertado: em *2.008 comentários* (em aproximadamente sete anos), apenas dois fazem menção do objeto de pesquisa da disciplina *Ensino Religioso*. Ao passo que pedidos por *aportes pedagógico-didáticos* alcançam a soma de *1.552 incidências*. Parece mesmo que o destino da viagem, conforme alegoria sugerida anteriormente, realmente não importa – por mais ilógico que possa parecer. Em mim é forte a impressão, a partir destes dados, de que o objeto de pesquisa (e a episteme gerada deste) da disciplina lecionada por estes profissionais que se dizem apaixonados é praticamente ignorado. Parece-me um grande contrassenso um apaixonado não ter interesse entusiástico por sua paixão.

Tenho tentado demonstrar este descompasso através de comunicações nos eventos dos quais participo. No último Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (XI SEFOPER) do qual participei, em João Pessoa – PB, voltei a tentar incitar algum desconforto pela situação colocando, entre outras coisas, o seguinte:

Entretanto, mesmo tendo que lidar com a realidade transcendente que escapa conceitualmente às concretizações, há de ser que tenhamos um foco comum; há de ser possível tratá-la distintivamente (por exigência pedagógica) a partir de algum tipo de relação de causa e efeito. Havemos de ponderar sobre avanços ou estagnações para não sermos como andarilhos errantes e desavisados que, ainda que praticando uma *maiêutica*³⁴⁰ saudável e desejável, nos limitemos a conceituações particularizadas do objeto próprio/primeiro do Ensino

³⁴⁰ Maiêutica é “método *socrático* que consiste na multiplicação de perguntas, induzindo o interlocutor na descoberta de suas próprias verdades e na conceituação geral de um objeto” (HOUAISS).

Religioso escolar.³⁴¹

Será apenas uma questão de tempo até que haja um despertar e um voltar-se para a necessidade de definição de um OPER ou devemos nos condicionar ao estado das coisas?

2.3.2 Grupo de Pesquisa Educação e Religião (análise dos temas das teses, dissertações e monografias)

Se da consulta da Página de Visitas do site do FONAPER pudemos ter ideia do quanto docentes do Ensino Religioso articulam o Objeto Próprio do Ensino Religioso, agora poderemos verificar isto nas publicações cujos títulos e resumos foram postados no site do *Grupo de Pesquisa Educação e Religião* (GPER³⁴²) de *teses* (de doutorado), de *dissertações* (de mestrado) e de *monografias* (de especialização) voltadas para a área do Ensino Religioso escolar até a data de 05 de maio de 2010.

O GPER é, possivelmente, o mais importante *espaço online* do Brasil concernente ao Ensino Religioso escolar. O site, com alto grau de elaboração (facilidade de acesso e extensa oferta de conteúdo), oferece subsídios para pesquisas e discussões pertinentes ao Ensino Religioso. Destinado aos docentes de Ensino Religioso, tem sido uma ferramenta muito requisitada pela articulação de pesquisas, trabalhos e notícias atinentes.

Como o material de análise ao qual tive acesso passa de 91 páginas A4, fonte Arial 12, pensei ser o mais adequado listar aqui apenas os nomes dos autores e títulos dos seus trabalhos dentro do grau de formação de cada um, com o apontamento de possível referência quanto a um OPER. Optei por listar os nomes de alguns autores/as e as suas áreas de interesse de pesquisa porque estes estão dentre os mais proeminentes pesquisadores do Ensino Religioso escolar no país. Por outro lado, também para oferecer à pronta consulta e checagem do leitor.

³⁴¹ SCHOCK, Marlon Leandro. *Maiêutica andarilha: para onde caminhamos?* In: XI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (XI SEFOPER), 2010, João Pessoa - PB. ISBN: 978-85-7745-523-2. p. 2.

³⁴² Grupo de Pesquisa Educação e Religião. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/>>.

2.3.2.1 Teses (doutorado)

Tive acesso a 13 títulos de teses e a seus resumos³⁴³. Destas teses 06 são na área da Teologia, 03 em Educação, 02 em Ciências da Religião, 01 em Ciências das Religiões e 01 em Filosofia:

BRANDERBURG, Laude Erandi. *O lugar da participação na interação pedagógica no Ensino Religioso Escolar*. perspectivas a partir da teoria da prática. Exercitação para o Doutorado em Teologia. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2002.

BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. *Ensino religioso na escola: o papel das Ciências das Religiões*. Tese de Doutorado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. *Epistemologia da Controvérsia para o Ensino Religioso: aprendendo e ensinando na diferença, fundamentados no pensamento de Franz Rosenzweig*. Exercitação para o Doutorado em Ciências da Religião na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

CARON, Lurdes. *Políticas e práticas curriculares: formação de professores de Ensino Religioso*. Exercitação para o Doutorado em Educação: Currículos. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Fuentes antropológicas y sociológicas de la educación religiosa en el sistema escolar brasileño*, en la perspectiva fouvaultiana. La evolución de una disciplina entre religión y área de conocimiento. Exercitação para o Doutorado em Filosofia (Metafísica y Teoría del Conocimiento) - Vol I e II. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2006.

FILHO, Lourival José Martins. *"Tem azeite na botija?"*. Ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental em Florianópolis - SC. Tese de Doutorado em Teologia. Escola Superior de Teologia do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2009.

³⁴³ GPER. Disponível em: <<http://gper.com.br/?sec=tesesdout>>. Acesso em 05 mai. 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização*. Exercitação para o Doutorado em Ciências da Educação. Universidade Pontifícia Salesiana, Roma, maio de 2000.

KLEIN, Remí. *Histórias em jogo: rememorando e ressignificando o processo educativo-religioso sob um olhar etnocartográfico*. Tese de Doutorado em Teologia. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2004.

MOCELLIN, Teresinha Maria. *O mal-estar no Ensino Religioso: localização, contextualização e interpretação*. Exercitação para o Doutorado em Ciências da Religião: Fundamentos das Ciências da Religião na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. *Formação de docentes para o ensino religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero*. Exercitação para o Doutorado em Teologia no Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2003.

ROCHA DA VEIGA, Celma Christina. *Um olhar sobre a identidade religiosa a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso*. Exercitação para o Doutorado em Teologia. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2003.

RUEDELL, Pedro. *Fundamentação antropológico-cultural da religião segundo Paul Tillich - Perspectivas pedagógicas aberta frente aos dispositivos legais vigentes*. Tese de Doutorado: Programa de Pós-Graduação em Educação do centro de Ciências Humanas. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.

STRECH, Gisela Isolde Waechter. *Ensino Religioso em Escolas Confessionais da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. Exercitação para o Doutorado em Teologia. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2000.

Nenhuma destas 13 teses trata especificamente da problemática do Objeto Próprio do Ensino Religioso.³⁴⁴

³⁴⁴ Para sondagem e/ou conferência o leitor pode acessar: <<http://gper.com.br/?sec=tesesdout>>.

2.3.2.2 Dissertações (mestrado)

Tive acesso a 70 títulos de dissertações e a alguns resumos³⁴⁵. Destas dissertações, 25 são de Educação, 14 de Ciências da Religião, 06 de Teologia, 01 de Antropologia Social, 01 de Ciências da Educação, 01 de Psicologia da Educação, 01 de Ciências Sociais, 01 de Comunicação e Educação, 01 de Semiótica Tecnologias de Informação e Educação e 01 de Direito:

ALMEIDA, Débora Vasti Colombani Bispo de. *Ensino Religioso ou Ensino sobre religiões? A concepção de Ensino Religioso escolar no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ALMEIDA, Maria Renata Cataldi Pereira de. *Entre a religião institucional e a experiência pessoal do sagrado: um dilema dos jovens no contexto de um colégio católico*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

AMADO, Suely Maria da Silva. *Violência e experiência religiosa na escola pública municipal de Goiânia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2001.

AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. *Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

ANDRADE, Maria Aparecida de. *Identidade da educação religiosa nas escolas do Estado de Mato Grosso do Sul (Brasil)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Pontifícia Salesiana, Roma/ Itália, maio de 1990.

ARAÚJO, Danise Cristiane Rios. *Características do professor de Ensino Religioso dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas Escolas Católicas de Curitiba*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

³⁴⁵ GPER. Disponível em: <<http://gper.com.br/?sec=mestrado>>. Acesso em 05 mai. 2010.

BERTONI, José Carlos. *Da legislação a prática docente: o ensino religioso nas escolas municipais de Santos*. Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

BLANCK, Roseli. *O ensino religioso mediante a pedagogia de projetos face à pluralidade religiosa brasileira*. Dissertação de Mestrado em Teologia no Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 1999.

BRAGA, Ederlaine Fernandes. *Ensino Religioso: disciplina integrante da formação básica cidadã*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2001.

BRANDÃO, Mário Antônio da Silva. *Ensino Religioso, alienação ou libertação: o caso do Colégio Salesiano Nossa Senhora do Carmo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém, 1998.

BREIER, João. *O Ensino Religioso nos estabelecimentos oficiais do ensino do primeiro grau*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 1978.

CAETANO, Maria Cristina. *O Ensino Religioso e a formação de seus professores: dificuldades e perspectivas*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. *O Ensino Religioso e suas fontes: uma contribuição para a epistemologia do Ensino Religioso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2004.

CANONACO, Wilam Rosa. *Operação semente. A história, a proposta pedagógica e a importância do EREP (Ensino Religioso da Escola Pública) na evolução do Ensino Religioso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CAON, Claudia Malbergier. *Quem tem medo da Educação Religiosa? A educação religiosa ortodoxa judaica*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CARDOSO, Cláudia Regina Tavares. *A contribuição da Revista Diálogo na formação professor leitor de Ensino Religioso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

CARON, Lurdes. *Educação Religiosa Escolar em Santa Catarina entre conquistas e concessões*. Uma experiência ecumênica com enfoque na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Teologia no Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 1995.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. *Tocando em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

CERVIGON, José Antonio Pinedo. *Ensino Religioso Escolar, diagnóstico e possível alternativa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

CORADINE, Zenaide Aparecida. *Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo - relatório final da CER (Comissão Especial sobre o Ensino Religioso): uma análise documental*. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 1999.

CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez. *Concepções dos professores sobre o sagrado: implicações para a formação docente*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

DALLPISSOL, Dolvina. *Metodologia não diretiva para o Ensino Religioso?* Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 1978.

DANTAS, Douglas Cabral. *O Ensino Religioso na rede pública estadual de Belo Horizonte (MG): história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência*. Dissertação de Mestrado em Educação (Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

FERRAZ, Lara Sayão Lobato de Andrade. *Uma fundamentação para o Ensino Religioso na filosofia do encontro de Martin Buber*. Dissertação para o Mestrado em Educação. Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2006.

FERREIRA, Nilza Donizetti Dias. *Da legislação à sala de aula: o percurso de Ensino Religioso na escola pública da cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 1999.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Realidade sobre a legalização do ensino religioso nas escolas e suas relações conflitivas como disciplina*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

FILHO, José Avenas. *O discurso cientificista sobre a religião: subsídios teóricos para uma melhor compreensão do fenômeno religioso por parte do educador*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

FRISANCO, Fátima Aparecida. *Ensino Religioso na escola pública brasileira: uma questão política*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

GILZ, Claudino. *A coleção "redescobrimo o Universo Religioso" na formação do professor*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

GRAÇA, Márcio. *Religar e Projetar: a inter-relação do ensino religioso com a educação artística*. 1999. 180 f. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Educação. Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo (SP), 1999.

HESS, Cecília. *Identidade do Ensino Religioso em Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2002.

ITOZ, Sonia de. *A religiosidade no mundo juvenil*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

JORGE, Maria Eduarda da Silva Pinto. *Discursos e práticas de uma escola católica: Colégio Santa Cruz, na cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

JÚNIOR, César Alberto Ranquertat. *A implantação do novo modelo de Ensino Religioso nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul: laicidade e pluralismo religioso*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *O Programa Marista de Educação Religiosa, um ideal, um caminho, uma proposta. Processo histórico de mudança de uma CATEQUESE ESCOLAR para EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR na Província Marista do Rio de Janeiro*. Dissertação para o Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Pontifícia Salesiana, Roma, junho de 1996.

KOCH, Simone Riske. *Discurso e Ensino Religioso: um olhar a partir da diferença*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

LONGHI, Miguel. *O ETHOS no programa de Ensino Religioso brasileiro*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Curitiba, Paraná, 2004.

LUI, Janayna de Alencar. *Em nome de Deus: um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MACHADO, Léo Marcelo Plantes. *A cidadania na formação de professores para o Ensino Religioso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

MAZZAROLLO, Gisele. *Espiritualidade e Adolescentes a partir da disciplina de Ensino Religioso*. Dissertação para o Mestrado em Teologia. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2005.

MENDES, Napoleão Marcos de Moura. *Prática docente no ensino religioso escolar em Teresina* (PI). Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina (PI), 2005.

MENDONÇA, Danilo Badaró. *O caráter do Ensino Religioso nas Escolas Públicas Estaduais em face da Lei Estadual nº 3.459/00*. Dissertação de Mestrado em Direito. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro (RJ), 2005.

MENSLIN, Douglas Jeferson. *Perfil do professor de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Educacional Adventista no sul do Brasil*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

MOCELLIN, Terezinha Maria. *Ecumenismo e pluralismo na Educação Religiosa nas escolas em Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

NASCIMENTO, Sergio Luis do. *Relações raciais em livros didáticos de Ensino Religioso do fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

OLENIKI, Marilac Loraine da Rosa. *O modelo pedagógico e a formação do professor de Ensino Religioso na Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Curitiba, Paraná, 2003.

PRESTES, Marcos. *Ensino religioso escolar como prática missionária. Análise crítica pastoral do ensino religioso escolar praticado pela Igreja Presbiteriana Independente do Brasil após a Lei 9.475/97*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 2002.

RECH, Vilma Tereza. *Pluralismo religioso: diálogo e alteridade no Ensino Religioso*. Dissertação de Mestrado em Teologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. *Em riscos e rabiscos: concepções de Ensino Religioso dos professores do Ensino Fundamental do Estado do Paraná –*

possibilidades para uma formação docente. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

RODRIGUES, Tatiana Karina C. *Algumas influências do ensino religioso no cotidiano de crianças luteranas* - um estudo feito em uma comunidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

ROZA, Fernando Lothario da. *A ideologia subjacente nas imagens fotográficas do livro didático de Ensino Religioso: Descobrimos Caminhos*. Dissertação para o Mestrado em Semiótico Tecnologias de Informação e Educação. Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2006.

RUEDELL, Pedro. *Ensino Religioso no Estado do Rio Grande do Sul e a legislação*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1999.

SANTOS, Cleves Emerich. *Corpo estranho no currículo escolar de primeiro e segundo graus*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1986.

SANTOS, Jacirema Maria Thimóteo dos. *Ensino Religioso e a Educação para a Solidariedade*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 2007.

SANTOS, Silvana Fortaleza dos. *Perfil do Professor de Ensino Religioso da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Confessional Católica*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

SANTOS, Vicentina Mendes da Silva. *A docência do Ensino Religioso na Rede Pública de Goiânia: Um estudo a partir das representações sociais*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

SCHERER, Luiz Heron. *O ensino religioso escolar na escola pública: uma questão de educação integral*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1998.

SCHOCK, Marlon Leandro. *Educação e transcendência: dimensões contempláveis, aspectos edificáveis, categorias compartilháveis*. Dissertação de Mestrado em Teologia. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo/RS, 2008.

SCHOLGL, Emerli. "*Não basta abrir as janelas*" - O simbólico na formação do professor. Dissertação para o Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

SCUSSEL, Marcos André. *Religiosidade humana e fazer educativo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SEEHABER, Liliana Cláudia. *Cultura: lente pela qual se vê o mundo - O Universo Cultural do professor de Ensino Religioso*. Dissertação para o Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006, 316 pp.

SILVA, Ailton Trindade da. *O ensino religioso no sistema público de ensino: uma proposta para a formação do profissional docente*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

SILVA, Antônio Francisco da. *Idas e vindas do ensino religioso em Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SIQUEIRA, Giseli do Prado. *Linguagem do Ensino Religioso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Alfenas, Alfenas, 1998.

STIGAR, Robson. *O tempo e o espaço na construção do ensino religioso: um estudo sobre a concepção do ensino religioso na lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

STÜRMER, Rosângela. *Religiosidade Popular: Uma análise dos PCNs do Ensino Religioso em confronto com a práxis pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Teologia. Faculdades EST, São Leopoldo/RS, 2008.

TAMBOSI, Evilásio. *Identidade da educação religiosa no Estado de Santa Catarina* (Brasil). Dissertação de Mestrado. Universidade Pontifícia Salesiana, Roma/ Itália, 1990.

TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. *O Ensino Religioso nas escolas públicas municipais de Aparecida de Goiânia*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

WATANABE, Maria Dilma. *Deus não vai à escola*. O Ensino Religioso na escola municipal de São Paulo: 1989-1992. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ZANETTE, Marcos Suel. *Ensino Religioso: Sim ou Não? Uma Abordagem Hermenêutica no Contexto da Prática Pedagógica*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 1997

Dentre os 70 títulos (e alguns resumos) de dissertações³⁴⁶ pode-se ver duas referências ao objeto de pesquisa do Ensino Religioso como sendo a transcendência. Uma delas faz ainda uma relação do *Transcendente*³⁴⁷ com o *sentido da vida*, semelhante àquela apresentada anteriormente como questionamento de base que impulsiona para a busca do Transcendente:

Assegurando uma atuação ligada aos valores que almeja perpetrar o Ensino Religioso, a saber: a manifestação do Transcendente nas escolas. Os professores exercem um papel decisivo neste processo: o como fazer está intimamente ligado a sua formação como educadores e no que acreditam. O Ensino Religioso encontra espaço para levar o aluno a refletir sobre o sentido da vida [...].³⁴⁸

Outros dois pesquisadores enfatizaram a "[...] necessidade de se investir mais profundamente na busca de uma compreensão dos *fundamentos epistemológicos* que sustentam as representações dos professores acerca do Ensino Religioso" [grifo meu];³⁴⁹ haja vista que "[...] a *identidade do Ensino Religioso*

³⁴⁶ Para sondagem e/ou conferência o leitor pode acessar: <<http://gper.com.br/?sec=mestrado>>.

³⁴⁷ Em conformidade com a perspectiva dos PCNER.

³⁴⁸ CARDOSO, Cláudia Regina Tavares. *A contribuição da Revista Diálogo na formação professor leitor de Ensino Religioso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

³⁴⁹ SANTOS, Vicentina Mendes da Silva. *A docência do Ensino Religioso na Rede Pública de Goiânia: Um estudo a partir das representações sociais*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

depende da construção de sua epistemologia” [grifo meu].³⁵⁰ Portanto, duas dissertações nas quais, de modo geral, podemos ver que tratam da questão epistemológica do Ensino Religioso em torno de um OPER.

De forma mais direta temos duas considerações importantes sobre o OPER, ambas advindas de dissertações de mestrado em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A primeira delas é da Débora Vasti Colombani Bispo de Almeida, cujo título da dissertação é: *Ensino Religioso ou Ensino sobre religiões?*. O trabalho expõe a concepção de Ensino Religioso escolar no Estado de São Paulo – o que pode ser, entretanto, verificado de modo geral em todo o país:

Como pressuposto teórico para essas análises foram expostas as principais concepções de Ensino Religioso, a confessional, a transreligiosa e a fenomenológica. Conclui-se que o Ensino Religioso escolar público do Estado de São Paulo se apresenta como uma mescla de várias concepções conflitantes, prevalecendo à tendência de caracterizá-lo como Ensino de Religiões, privilegiando o enfoque da história, da cultura e da ética, preterindo o que a concepção transreligiosa e fenomenológica considera fundamental, a saber, o estudo e a experiência do Transcendente.³⁵¹

O enfoque na história, na cultura e na ética, em preterimento do que a *concepção transreligiosa e fenomenológica considera fundamental: o estudo e a experiência do Transcendente*, não é mesmo exclusividade do Estado de São Paulo – parece-me que esta constatação de Almeida é exatamente o quadro de maior representatividade do foco do Ensino Religioso escolar em âmbito nacional, em detrimento da proposta dos PCNER a este respeito, que vem a ser a mesma sugerida por ela: o estudo e a experiência do Transcendente.

A segunda consideração mais diretamente concernente ao OPER é de Anísia de Paulo Figueiredo. Ao tratar da *Realidade sobre a legalização do ensino religioso nas escolas e suas relações conflitivas como disciplina*, afirma que: “Para

³⁵⁰ CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. *Tocando em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

³⁵¹ ALMEIDA, Débora Vasti Colombani Bispo de. *Ensino Religioso ou Ensino sobre religiões? A concepção de Ensino Religioso escolar no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

sua normalidade³⁵², o estudo aponta como *necessária a delimitação de seu objeto, desvinculando-se das religiões ou de uma religião*, para com natureza própria adaptar-se ao meio ambiente escolar e aí desempenhar a sua função” [grifo meu].³⁵³

Figueiredo aponta diretamente em sua dissertação para a necessária (eu diria: imprescindivelmente inadiável!) delimitação do objeto do Ensino Religioso, considerando-se a necessária desvinculação deste das religiões ou de uma religião. Este sentimento, esta abordagem, tem-se desenrolado desde a segunda metade dos anos 1980 até o momento: “[...] o esforço tem sido envidado no sentido de assegurá-lo [o Ensino Religioso escolar] como elemento normal do sistema escolar. Para isto, não deve ser entendido como Ensino de uma Religião ou das Religiões na Escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa”.³⁵⁴

2.3.2.3 Monografias (especialização)

Tive acesso a 122 títulos de monografias de especialização e aos resumos de algumas delas. Devido ao elevado número de trabalhos decidi mencionar aqui apenas as áreas destas monografias e o resultado da avaliação, sem mencionar os autores e títulos dos trabalhos. O leitor interessado em sondagem ou conferência pode consultar o site no endereço indicado no rodapé.³⁵⁵

Das monografias de conclusão de cursos de especialização, temos a seguinte representação por área:

- ✓ Especialização em Ensino Religioso: 01;
- ✓ Especialização em Metodologia de Ação Docente: 01;
- ✓ Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior: 01

³⁵² No sentido de procurar sanar as “dificuldades de ordem jurídica, administrativa e pedagógica, por conta de um imaginário que se formou sobre a disciplina” (FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Realidade sobre a legalização do ensino religioso nas escolas e suas relações conflitivas como disciplina*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999).

³⁵³ FIGUEIREDO, 1999.

³⁵⁴ PCNER, 2009, p. 21-22.

³⁵⁵ Para sondagem e/ou conferência o leitor pode acessar: <<http://gper.com.br/?sec=mono>>. Acesso em: 05 mai. 2010.

- ✓ Especialização em Planejamento e Gestão em Sistema de Educação à Distância: 01
- ✓ Especialização em Metodologia do Ensino Superior: 02
- ✓ Especialização em Ciências da Religião: 24;
- ✓ Especialização em Metodologia do Ensino Religioso: 91.³⁵⁶

Destas mais de 120 monografias apenas quatro delas (todas da especialização em *Metodologia do Ensino Religioso*) se referem ao OPER de alguma forma: duas tratam do espaço epistemológico do Ensino Religioso; as outras duas abordam diretamente o transcendente como sendo o OPER – uma fala do adolescente e da relação deste com o transcendente, a outra trata da transcendência no currículo de Ensino Religioso escolar.

Considerações e apontamentos

O quadro final que temos depois da averiguação dos temas e resumos das teses, dissertações e monografias é o seguinte: Nenhuma das 13 teses de doutoramento trata especificamente da problemática do OPER. Dentre os 70 títulos de dissertações encontramos duas referências indiretas quanto ao OPER. Em outras duas dissertações os autores tratam antes da questão *epistemológica* do Ensino Religioso em torno de um OPER. E, de forma mais direta, temos outras duas considerações sobre a necessidade de definição de um OPER operacionalizável. Das 122 monografias de especialização apenas quatro delas se referem ao OPER: em duas referências à epistemologia em torno deste e em duas outras sobre a transcendência mais especificamente.

Em 205 trabalhos listados temos apenas dois que tratam da *transcendência* como sendo o OPER (conforme os PCNER) e outros dois que prestam melhor serviço ao Ensino Religioso questionando esta perspectiva oferecida desde 1997, no

³⁵⁶ O trabalho faltante para alcançar o número sugerido é de uma monografia sobre a qual não há especificações de que curso ou nível seja. Apesar disto, possivelmente, deva tratar-se de uma monografia de conclusão de uma especialização, já que não havia nenhum trabalho em nível de graduação/licenciatura no site até o momento da consulta.

intuito de checar a centralidade e a contemporaneidade deste tema como possível OPER.

De modo geral e acercativo estas são as conclusões a que podemos chegar a respeito da oferta destes mais de 200 trabalhos de conclusão de curso postados no site do GPER. Apesar de não termos acesso a todos os resumos, tampouco ao texto na íntegra, de onde poderíamos tirar conclusões mais apropriadas sobre a perspectiva, sobre o assunto geral e sobre as falas dos/as autores/as, podemos ter ideia do quadro geral dos termos das pesquisas defendidas na área do Ensino Religioso escolar.

2.3.3 Análise de eventos e publicações

Para que um evento ou publicação seja considerado relevante para uma pesquisa/consulta desta natureza, é necessário que tenha sido planejado no intuito de reunir docentes e pesquisadores com a finalidade de discutir e publicar conhecimentos relativos ao Ensino Religioso escolar, além de divulgar informações resultantes de pesquisas que buscam ampliar as discussões com seus pares na área.³⁵⁷ Eventos que possam interessar a esta análise precisam estar documentados em publicações reunidas em anais ou outros documentos. Alguns quesitos são exigidos para que determinado evento e/ou publicação seja bem recebido neste caso:

Para que seja compreendida a qualificação dos eventos, alguns quesitos são significativos para estratificar sua importância, tais como: periodicidade – apresentam regularidade; publicação de anais (impresso ou digital) com trabalhos completos; existência de comitê científico; relevância para a área em questão; participação de pesquisadores de expressão nacional ou internacional; público-alvo. Alguns outros fatores reforçam a importância da continuidade do evento, como, por exemplo, a participação de pesquisadores com produção na apresentação de trabalhos, a publicação dos anais e com um comitê científico qualificado, que servem para que se compreenda o impacto do evento na área de conhecimento. Os eventos considerados científicos destacam-se como canais eficientes

³⁵⁷ JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; DISSENHA, Isabel C. P.; BARBOSA, Sérgio R. Eventos acadêmicos: a construção da identidade do Ensino Religioso nos acontecimentos e trabalhos científicos. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo: Sinodal. v. 50. n. 1. jan./jun. 2010. p. 166.

de comunicação da produção científica, na divulgação dos resultados de pesquisas, de trabalhos teóricos e de relatos de experiência.³⁵⁸

Como não há espaço para análise de todos os eventos que se possam encaixar nesta proposta, optei por me valer de um evento em especial como amostragem. O evento escolhido foi o Simpósio Nacional de Ensino Religioso da Faculdades EST, em São Leopoldo – RS. Este evento vem sendo realizado desde 2000 e tem-se mantido dentro dos critérios mais importantes para sua relevância: periodicidade; publicação de anais com trabalhos completos; existência de comitê científico; importância para a área em questão; participação de pesquisadores de expressão nacional e/ou internacional; público-alvo de especialistas envolvidos na área.³⁵⁹

Seguindo os referidos critérios de articulação para eventos científicos, este tem sido o histórico dos Simpósios de Ensino Religioso da Faculdades EST (de forma resumida):

O I Simpósio realizado em 2000, com o tema ‘Ensino Religioso e Pastorado Escolar’, cujos anais foram publicados em 2001 sob o título ‘O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar: novas perspectivas – princípios includentes’. [...] O II Simpósio de Ensino Religioso foi realizado em 2003 [...] sem publicação de anais. O III Simpósio ocorreu em 2005, cujos anais foram publicados sob o título ‘Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios’; o IV Simpósio, em 2007, ‘Práxis do Ensino Religioso na escola’, com a temática ‘erra e Alteridade’; o V Simpósio em 2008 – ‘Ensino Religioso: Diversidade e Identidade’ e o VI Simpósio, em 2009, ‘Fenômeno Religioso e Metodologias’.³⁶⁰

Se esta instituição não cumpriu todos os quesitos sugeridos para aproveitamento de um evento desta envergadura, sem dúvida, satisfaz a maioria/os mais centrais deles. Além destes critérios cumpridos, faz sentido para mim o privilegiar este evento pelo fato de que esta instituição de ensino superior se tem

³⁵⁸ JUNQUEIRA, 2010, p. 166. Em caráter informativo: “As trocas científicas, por especialistas e pesquisadores, especificamente quanto aos saberes do Ensino Religioso, no modelo de grandes encontros, há pouco tempo poderiam ser consideradas temática nova. Os encontros de outrora não assumiam uma perspectiva científico-acadêmica, apresentando um forte cunho organizacional e de troca de experiências sem uma definição metodológica, porém, na marcha histórica dessa área, esses foram fundamentais” (JUNQUEIRA, 2010, p. 166).

³⁵⁹ JUNQUEIRA, 2010, p. 174-175.

³⁶⁰ JUNQUEIRA, 2010, p.174-175.

destacado nacionalmente em número e qualidade de publicações na área do Ensino Religioso.³⁶¹

Dentre estes simpósios e suas publicações optei pelo VI Simpósio (de 2009) para uma análise por amostragem, em especial devido ao tema: *Fenômeno Religioso e Metodologias*. Também foi neste evento que meu orientador e eu percebemos como sendo o momento e o espaço ideal para a aplicação do questionário de sondagem do OPER usado na pesquisa já referida anteriormente. Desta forma, como uma amostra da diversidade de perspectivas, o texto do VI Simpósio em Ensino Religioso da Faculdades EST me parece suficiente - já que não me proponho a um estudo exaustivo no sentido de consultar todas as edições e publicações deste e de outros eventos. O VII Simpósio foi descartado como possibilidade de análise porque não tem relação com o tema desta pesquisa, mas, sim, com uma abordagem mais pedagógica referente ao Ensino Religioso escolar.

2.3.3.1 Amostragem dos anais do VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST (das abordagens nas palestras, nos espaços pedagógicos e nas comunicações)

Na segunda semana de setembro de 2009, estivemos envolvidos no VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST, onde discutimos o tema: *fenômeno religioso e metodologias*. A apresentação do tema do simpósio poderia por si só ter dado indícios da direção em que iriam os debates neste evento, não fosse o fato de que, ao falarmos em Ensino Religioso escolar, estamos tratando de um tema multiforme e multicolor.

Gostaria de, entretanto, antes de tratar destas abordagens, compartilhar os dados e impressões advindos das escolhas pelos Espaços Pedagógicos neste evento e a relação da proporção da busca por aportes epistemológicos em torno do OPER versus a busca por aportes pedagógicos.

³⁶¹ Esta informação pode ser conferida no testemunho de Junqueira: “Ao analisar os trabalhos publicados, foram localizados entre autores e coautores 189 pesquisadores. Como forma de valorar as contribuições, sinteticamente apresenta-se abaixo um *ranking* de autores e número de publicações: [...]”. Consulte no *ranking* os autores e as instituições que eles representam em: JUNQUEIRA, 2010, p. 183.

Como notificação do nível de interesse dos docentes em relação à epistemologia, em comparação a Espaços Pedagógicos que oportunizem materiais didáticos, tendo como base específica o VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST, podemos verificar que:

Dentre os Espaços Pedagógicos, um tratava da episteme do “*Sagrado de Atribuição*”. Este Espaço Pedagógico teve apenas duas inscrições. Já outro tema ligado ao sagrado, entretanto contando com o auxílio didático da música, “*O Sagrado e Atribuição e a Música*”, contou com nove inscrições. Percebe-se ainda maior diferença em comparação ao Espaço Pedagógico “*Material Didático no Ensino Religioso*”, que contou com dezessete inscrições. Foi muito importante ter acesso a estes dados logo após o simpósio para comprovar a suspeita que, penso eu, é de senso comum: há, disparadamente, maior procura por material didático do que por compreender o objeto próprio/primeiro do Ensino Religioso escolar e sua episteme.

Parece-me que o baixo nível de interesse em discutir o OPER esteja relacionado com o alto grau de dificuldade epistêmica em torno deste. A dificuldade de articulação dos temas afins e a pouca oferta destes têm produzindo um efeito de retroalimentação (um “círculo vicioso”) – quanto mais difíceis de articular e de serem bem recebidos pelos leitores pareçam ou possam ser os temas, menos se publicam; quanto menos publicações, menor oferta conceitual/epistemológica; quanto menor for a oferta de bases para pesquisa, menos se compreendem os temas...

A complexa tarefa de desmembrar e/ou situar os elementos constitutivos da episteme do Ensino Religioso escolar, sem que se faça com isto uma compartimentação cartesiana, leva a algumas expressões de desespero como a que ouvi durante o aludido simpósio, em conversas paralelas, longe das asseverações oficiais e registráveis (em off mesmo!): “Eu acho que, por fim, seria melhor que cada religião tivesse seu espaço em sala de aula e pronto!”.

Na apresentação do livro do simpósio, a professora Dra. Laude Brandenburg, em nome da comissão organizadora do simpósio e dos anais, fala sobre a abrangência e a polêmica do tema do simpósio, o *fenômeno religioso*:

O estudo do FENÔMENO RELIGIOSO tem-se apresentado como um tema recorrente no encaminhamento da proposta do Ensino Religioso como área de conhecimento, mas ainda não suficiente explorado. É um tema polêmico pelas diferentes correntes de abordagem [...].³⁶²

Apesar da liberdade de abordagens oferecidas aos palestrantes e comunicantes, havia a perspectiva de um referencial engendrando, tecendo e costurando os textos apresentados no evento: “As produções ora apresentadas têm a intenção de mostrar o estado da pesquisa sobre *fenomenologia religiosa*” [grifo meu].³⁶³ Esta perspectiva, entretanto, não esteve muito bem representada – mais uma vez imperou o ecletismo no arcabouço teórico do Ensino Religioso.

O Dr. Adilson Schultz, um dos palestrantes do evento, propôs *O imaginário como lugar de estudo do fenômeno religioso* como o objeto dos estudos de religião e não o fenômeno religioso propriamente dito.³⁶⁴ Schultz entende que

Dizer Imaginário Religioso é dizer um pouco mais do que religião ou fenômeno religioso. [...] Imaginário religioso é a ‘nebulosa’ que emerge a partir do encontro dos valores e dos símbolos das diversas religiões e das igrejas de um determinado povo.³⁶⁵

Em outro texto: *Diversidade religiosa e os desafios para o Ensino Religioso*, Schultz diz que

[...] é tarefa inadiável do Ensino Religioso fazer a pergunta pela ordem e pelo sentido do mundo e das coisas. O Ensino Religioso leva a uma reflexão crítica sobre o papel das religiões no mundo, e, de maneira mais específica, sobre o papel da espiritualidade no mundo. Qual é o sentido último da existência? O Ensino Religioso, um elemento a mais da realidade da diversidade religiosa na qual vivemos, é um lugar para a defesa da dimensão espiritual da

³⁶² BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009. p. 7.

³⁶³ BRANDENBURG, 2009, p. 7. Brandenburg afirma que o “assunto se mostra ainda incipiente, embora a presença do termo ‘fenômeno religioso’ se faça sentir desde os primórdios da concepção do Ensino Religioso como área do conhecimento” (BRANDENBURG, Laude Erandi. *A fenomenologia religiosa e os espaços educativos*. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009b. p. 67).

³⁶⁴ SCHULTZ, Adilson. Do fenômeno religioso para o imaginário religioso: teses para o diálogo no VI Simpósio de Ensino Religioso da EST. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009a. p. 13.

³⁶⁵ SCHULTZ, 2009a, p. 13.

existência. A inteligência espiritual é a área na qual fazemos as perguntas essenciais sobre a existência [...].³⁶⁶

Schultz apresenta dois elementos que, segundo ele, ainda que façam parte do fenômeno religioso, possuem características individuais, particulares, anteriores. Ao propor o imaginário como lugar de estudo do fenômeno religioso, diz que devemos buscar o fundamento do fenômeno e não sua causa; buscar a razão interna do fenômeno, aquilo que o enraíza, não sua causa.³⁶⁷ E, no segundo momento, afirma que *o sentido da vida*, do mundo, de todas as coisas, é a tarefa do Ensino Religioso.³⁶⁸ Apontando assim para questões filosóficas do tipo: *Qual é o sentido último da existência? Para que vivemos?*³⁶⁹

O *sentido para a vida* também foi destaque na palestra de Elcio Cecchetti³⁷⁰. Sua percepção é de que

É na cultura da escola que a diversidade do fenômeno religioso se manifesta na multiplicidade de comportamentos, atitudes, valores, símbolos, significados, linguagens, roupas e sinais sagrados, bem como nos referenciais utilizados pelos sujeitos para realizar suas escolhas e dar sentido à vida.³⁷¹

Em continuidade ao seu argumento, Cecchetti afirma ainda que o fenômeno religioso, como algo que se manifesta na experiência humana, é “[...] resultado do processo de busca que o ser humano realiza na procura de sentido para a vida [...]”³⁷²

Henri Fuchs também dá destaque a um *sentido para a vida* na sua fala sobre o Ensino Religioso.³⁷³ Partindo da afirmação de que o fenômeno religioso é parte integrante da experiência religiosa do ser humano, afirma ainda que “todo ser

³⁶⁶ SCHULTZ, Adilson. Diversidade religiosa e os desafios para o Ensino Religioso. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009b. p. 27.

³⁶⁷ SCHULTZ, 2009a, p. 18.

³⁶⁸ SCHULTZ, 2009b, p. 27.

³⁶⁹ SCHULTZ, 2009b, p. 27.

³⁷⁰ CECCHETTI, Elcio. Cultura da escola e currículo escolar: limites e possibilidades para o (re)conhecimento da diversidade do fenômeno religioso. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009. p. 31-45.

³⁷¹ CECCHETTI, 2009, p. 31.

³⁷² CECCHETTI, 2009, p. 32.

³⁷³ FUCHS, Henri Luiz. O fenômeno religioso no Ensino Religioso e o currículo escolar. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009. p. 46-54.

humano busca, de alguma forma, dar sentido à vida num contexto cultural marcado pela diversidade de fenômenos religiosos que (des)organizam a vida”.³⁷⁴ Fuchs deixa bem claro que está se referindo a questões existenciais quando fala de sentido pra vida:

O fenômeno religioso é um acontecimento da vida em busca de uma 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 o sentido da vida.³⁷⁵

No referido texto, Fuchs lembra ainda a abordagem preferencial de Gil Filho³⁷⁶ na relação do sagrado com o fenômeno religioso:

Uma teoria do sagrado nos permite resguardar um atributo essencial para o fenômeno religioso ao mesmo tempo em que o torna aplicável. Nesta abordagem, o sagrado reserva aspectos ditos racionais, ou seja, passíveis de uma apreensão conceitual através de suas qualidades, e aspectos transracionais, que escapam à primeira apreensão, sendo exclusivamente captados enquanto sentimento religioso.³⁷⁷

Gil Filho pensa na aplicabilidade do termo/conceito no Ensino Religioso escolar. Sua abordagem deriva do pensamento de Otto, que apresenta o sagrado como numinoso (divino).³⁷⁸ Daí que Fuchs vem a afirmar que “o sagrado, porém, está relacionado a uma tradição religiosa”.³⁷⁹ Entretanto, o sagrado não precisa ser entendido nesta perspectiva de numinoso – ele também pode ser entendido como

³⁷⁴ FUCHS, 2009, p. 46.

³⁷⁵ FUCHS, 2009, p. 46.

³⁷⁶ FUCHS, 2009, p. 47.

³⁷⁷ GIL FILHO, S. F. *O fenômeno religioso como experiência universal*. Disponível em: http://www.gper.com.br/documentos/sagrado_como_foco_do_ensino_religioso.pdf. Acesso em: 01 out. 2009.

³⁷⁸ OTTO, Rudolf. *O sagrado: um estudo do elemento não-racional na idéia do divino e a sua relação com o racional*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1985. “A descrição ottoniana do caráter não-racional do sagrado combina com sua percepção do Deus judaico-cristão que se revela ao ser humano, ainda que, em sua dimensão numinosa permaneça insondável e ininteligível - esta percepção se torna exclusivista por seu turno” (SCHOCK, Marlon Leandro. *O Sagrado de Atribuição*. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009. p. 217).

³⁷⁹ FUCHS, 2009, p. 47.

um *Sagrado de Atribuição*, que não está necessariamente vinculado a religião nenhuma.³⁸⁰

A propósito do termo *sagrado*, Brandenburg cita Usarski³⁸¹ (um partidário da ciência da religião) para lembrar que há autores que consideram o sagrado como inadequado para a “explicitação da fenomenologia religiosa”.³⁸² Brandenburg também cita Wilfred Smith³⁸³, que vem tentando chamar a atenção para a fragilidade das compreensões dos termos pertinentes ao Ensino Religioso ao longo da história, inclusive acadêmica.³⁸⁴ Como um exemplo do que ocorre nas múltiplas tentativas de contribuir para uma epistemologia para o Ensino Religioso, podemos sugerir a oferta de Smith para substituir o termo religião por *fenômenos da vida religiosa*.³⁸⁵ As tentativas continuam em aberto...

Considerações e apontamentos

Das duas pesquisas realizadas em eventos com professores e pesquisadores do Ensino Religioso, somente a primeira contemplou respostas que vinculassem o objeto primeiro/próprio da disciplina Ensino Religioso com algo que se referisse a um *sentido para a vida*, a algo existencial. Por outro lado, como a questão *existencial* foi um dos temas que mais estiveram presentes no compilado de abordagens do VI Simpósio de Ensino Religioso, dentro da sugestão temática

³⁸⁰ “O *Sagrado de Atribuição*, que não depende da *Revelação* e que possui medidas outras do que seria o divino, pode tranqüilamente assimilar a proposta da *Revelação* quanto ao ‘objeto’ do sagrado como sendo o Deus judaico-cristão; entretanto, é livre para não fazê-lo. [...] O *Sagrado de Atribuição* nasce da exigência de compensação de uma ausência sentida. O objeto deste sagrado, quando escolhido/definido, substituirá ou buscará substituir o elemento causador da ausência. [...] *Sagrado de Atribuição* é antropocêntrico (tem o ser humano como centro) – nasce do ser humano e obrigatoriamente acha seu fim no ser humano mesmo. [...] O *Sagrado de Atribuição* é absolutamente dependente da capacidade humana de significação e/ou ressignificação, de valoração – o sagrado, neste caso, é absolutamente dependente da *atribuição* de sacralidade. [...] O *Sagrado de Atribuição* tem por possibilidade sacralizar qualquer coisa ou pessoa, outorgando-se aos elementos da natureza ou da fabricação humana um caráter de extraordinário - fascinante ou atemorizante - da ordem do mistério, da transcendência” (SCHOCK, 2009, p. 217-220). Para uma abordagem mais detalhada e aprofundada sobre o tema, consulte SCHOCK, Marlon Leandro. *Educação e transcendência: dimensões contempláveis, aspectos edificáveis, categorias compartilháveis*. Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2008.

³⁸¹ USARSKI, Frank. *Constituintes da Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 37.

³⁸² BRANDENBURG, 2009b. p. 68.

³⁸³ SMITH, Wilfred Cantwell. *O sentido e o fim da religião*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2006.

³⁸⁴ BRANDENBURG, 2009b, p. 67.

³⁸⁵ SMITH, 2006, p. 114.

fenômeno religioso e metodologias, quero citar o que me pareceu ser uma síntese desta proposta. Do texto de Jonas Roos, *A correlação entre pergunta e resposta na prática do Ensino Religioso*³⁸⁶, transcrevo:

Tomando o método de correlação de Tillich como analogia, e transpondo alguns de seus princípios para a situação do Ensino Religioso, teríamos o seguinte postulado metodológico: correlacionar perguntas existenciais a respostas que se articulam em diferentes tradições religiosas. As perguntas são trabalhadas (aqui está o aspecto filosófico que deve estar presente no Ensino Religioso) e as respostas a serem investigadas em diferentes tradições religiosas.

Roos sintetiza, por fim, o que outros autores anteriormente mencionados já haviam esboçado sobre a filosofia auxiliando a formular as questões existenciais e as tradições religiosas e exercendo sua função ao procurar responder estas questões. Entretanto, me pergunto: É disto que trata o Ensino Religioso escolar? É através desta lente que devemos ver esta disciplina enquanto área de conhecimento? É assim que você a vê?

Diante de tantas abordagens distintas, a partir de tantos prismas particulares, temo que não seja muito provável que estejamos falando uma mesma linguagem quando tratamos do OPER. Fazendo menção à Bíblia (Gênesis, cap. 11, em especial), em alguns momentos parece que estamos diante dos escombros da Torre de Babel, gesticulando e verbalizando inutilmente, apesar de confiantes de estarmos sendo compreendidos.

Não vejo problema algum em discordarmos sobre quaisquer aspectos nesta discussão; entretanto, não vejo muito futuro para este diálogo, se nossa linguagem permanecer tão desprovida de premissas orientadoras, e algumas destas não negociáveis. Talvez aqui Freire concordasse comigo de que estamos carentes de algumas certezas provisórias.³⁸⁷

Um dos principais objetivos de um evento deste tipo é ser um canal que veicule e promova acréscimos epistemológicos pertinentes. Como tem sido observado, os autores em destaque nesta tese estão entre os mais proeminentes

³⁸⁶ ROSS, Jonas. A correlação entre pergunta e resposta na prática do Ensino Religioso. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, São Leopoldo: Sinodal, 2009b. p. 196-200.

³⁸⁷ FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000, p.18.

pesquisadores/articulistas do país. O que eles pensam sobre o Ensino Religioso escolar é de extrema importância, uma vez que representam uma das duas hélices que movem o conceito epistemológico do Ensino Religioso, ora absorvendo a perspectiva de docentes sobre o OPER com o qual têm trabalhado, ora oferecendo eles mesmos (os articulistas) as suas perspectivas sobre o que é ou o que deva ser este objeto.

Nenhum destes autores tratou neste simpósio da questão do *transcendente* como sendo o OPER, conforme vimos na oferta dos PCNER, 1ª edição (1997). As abordagens foram de modo geral mais vinculadas à perspectiva da coordenação do FONAPER (2008-2010), conforme redação da introdução à 9ª edição dos PCNER, ou seja, ao *fenômeno religioso*. Houve ainda um forte apelo, em vários artigos, ao *sentido último da existência/sentido para a vida*, totalmente vinculável aos PCNER desde sempre, bem como a recorrente referência ao *sagrado*.³⁸⁸

Como disse há pouco, a perspectiva destes pesquisadores deve ser tomada em alta conta; por isto, esta tese vai continuar a dialogar com os temas vinculados até agora como sendo centrais na episteme do Ensino Religioso escolar na direção do OPER desta disciplina.

O tema do *sentido para a vida* será tratado dentro da abordagem indispensável da *transcendência* na parte B desta tese, onde estarão algumas proposições epistemológicas para o Ensino Religioso;

O *sagrado* terá um capítulo à frente, quando considerada a proposta da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que o aponta como sendo o OPER – outro capítulo fará o entrecruzamento desta com outras bases etimológicas e epistêmicas sobre o sagrado também na parte B desta tese.

O *fenômeno religioso*, que diz respeito também a todas estas categorias, que está permeado e inserto nelas, estará disposto ainda nas considerações futuras da parte A desta tese, onde tenho feito uma análise epistemológica do Ensino Religioso escolar. Uma segunda consideração mais específica sobre o fenômeno

³⁸⁸ Uma nova categoria também foi sugerida como possível assunto central para o Ensino Religioso escolar: o imaginário religioso. Como esta é uma proposta bastante recente, penso que precisamos ouvir mais do proponente a respeito antes de tecer qualquer comentário mais significativo.

será feita na parte B, onde, além de uma base etimológica e epistêmica, pretendo apontar para o que penso ser o mais adequado a se trabalhar em sala de aula do Ensino Religioso no Estado laico brasileiro.

2.4 O sagrado como Objeto Próprio do Ensino Religioso no Paraná

Nesse subitem farei uma análise do *Caderno Pedagógico de Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação do Paraná*, veiculado no referido Estado a partir de 2008.³⁸⁹

O *Caderno Pedagógico de Ensino Religioso do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação do Paraná* foi redigido com o intuito de propiciar aos professores subsídios para a prática pedagógica.³⁹⁰ Esse material trata dos "[...] conteúdos para as aulas nas 5ª e 6ª séries, apontados nas Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso, decorrentes dos conteúdos estruturantes".³⁹¹ O material está organizado da seguinte maneira:

O caderno está estruturado didaticamente, com uma apresentação geral do Ensino Religioso na Escola Pública. Encaminha orientações legais, objetivos e também as principais diferenças entre as 'aulas de religião' e o Ensino Religioso como disciplina escolar. Está dividido em 8 unidades temáticas. Já as unidades estão divididas em fundamentação sobre o conteúdo abordado, texto destinado aos professores e encaminhamento metodológico, destinado aos educandos [...]. A primeira unidade temática abordada é o *Respeito à Diversidade Religiosa*, ou seja, os meios pelos quais a legislação vigente pretende assegurar a liberdade religiosa [...]. A segunda, *Lugares Sagrados*, ou seja, porque esse ou aquele espaço adquire um significado sagrado, religioso, para os grupos [...]. A terceira, *Textos Sagrados Orais e Escritos*, busca apresentar como as tradições religiosas preservam a mensagem divina ou como as tradições guardam e transmitem de forma oral ou escrita esses textos sagrados, utilizando-se de cantos, narrativas, poemas etc. A quarta unidade, *Organizações Religiosas*, problematizando as religiões a partir das estruturas hierárquicas. Na quinta unidade, se constitui do *Universo Simbólico Religioso*, ou seja, do conjunto de expressões comunicantes de significados, formados por sons, formas e gestos, entre outros [...]. A sexta unidade do caderno é composta pelos *Ritos*, ou melhor, as práticas celebrativas das diferentes tradições/manifestações religiosas, como, por exemplo, os ritos de

³⁸⁹ BIACA, Valmir et al. *O sagrado no Ensino Religioso*. Cadernos pedagógicos do Ensino Fundamental. v. 8. Curitiba: SEED, 2006.

³⁹⁰ BIACA, 2006, p. 10.

³⁹¹ BIACA, 2006, p. 10.

passagem, de batismo, de casamentos, etc. A sétima unidade trata das *Festas Religiosas*, que são eventos organizados com objetivos próprios, como, por exemplo, as festas juninas, as festas de casamento, do ano novo, entre outras. A última unidade temática possui como tema *Vida e Morte*. Essa unidade aborda as respostas elaboradas pelas tradições religiosas para explicar a vida, a morte, a possibilidade de vida além morte, o niilismo, a reencarnação, a ressurreição e a ancestralidade.³⁹²

Para que seja efetivamente possível de se romper a vinculação entre a “disciplina de Ensino Religioso” e as “aulas de religião”, é necessário superar a abordagem convencional das práticas que tradicionalmente têm marcado o currículo do Ensino Religioso escolar com relação ao objeto de estudo, aos conteúdos selecionados e ao encaminhamento metodológico adotado pelo professor.³⁹³ A começar pelo *objeto de estudo*, a Superintendência da Educação deixa claro desde o início do Caderno Pedagógico de Ensino Religioso qual foi o tema eleito como OPER no Ensino Religioso escolar no Estado do Paraná:

A abordagem dos conteúdos neste Caderno terá como *objeto de estudos o sagrado, a base a partir da qual serão tratados todos os conteúdos para a disciplina de Ensino Religioso*. Cumpre relembrar que *o objeto do Ensino Religioso é o estudo das diferentes manifestações do sagrado no coletivo*. Seu objetivo é analisar e compreender *o sagrado enquanto o cerne da experiência religiosa do universo cultural*, que se contextualiza no cotidiano social de inter-relação dos diversos sujeitos.

Dessa forma, o Ensino Religioso, *ao tratar do sagrado, busca explicitar a experiência que perpassa as diferentes culturas expressas tanto nas religiões mais estruturadas, como em outras manifestações mais recentes e menos formais*. O conteúdo abordado pelo Ensino Religioso terá, também, a preocupação com os processos históricos de constituição do sagrado, com os quais se fundamenta e se consolida.

Assim, *o conteúdo abordado, foco de estudos do sagrado, perpassará todo o currículo da disciplina de Ensino Religioso, de modo a permitir uma análise mais complexa de sua presença nas diferentes manifestações religiosas, logo culturais e sociais [grifos meus]*.³⁹⁴

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná resolveu apostar em conteúdos estruturantes que não têm tradição no currículo de Ensino Religioso escolar exatamente com a intenção de romper com os conteúdos historicamente

³⁹² BIACA, 2006, p. 11.

³⁹³ BIACA, 2006, p. 14.

³⁹⁴ BIACA, 2006, p. 14.

tratados nesta disciplina - já que, no entender desta, estes “[...] não mais contemplam as especificidades da disciplina, pondo em risco o sentido fundamental de educação [...]”.³⁹⁵

Os conteúdos estruturantes para o Ensino Religioso propostos pela Secretaria são: a *paisagem religiosa*, *universo simbólico religioso* e o *texto sagrado*.³⁹⁶ Estes foram implantados com o objetivo de ajudar a compreender o sagrado.³⁹⁷ Eles são “[...] as referências basilares para a compreensão do objeto de estudo da disciplina, bem como os orientadores para a definição dos conteúdos básicos [...]”.³⁹⁸ Esses conteúdos estruturantes não devem ser entendidos isoladamente, uma vez que possuem uma dinâmica relação com o objeto de estudos da disciplina, o sagrado.³⁹⁹

Para ilustrar e melhor compreender a relação do sagrado com os conteúdos estruturantes e os conteúdos específicos, temos o seguinte esquema⁴⁰⁰:

³⁹⁵ BIACA, 2006, p. 15.

³⁹⁶ “Os conteúdos estruturantes – paisagem religiosa, universo simbólico religioso e texto sagrado – são referências importantes para o tratamento dos conteúdos propostos para o Ensino Religioso, pois permitem identificar como a tradição/manifestação atribuí às práticas religiosas, o caráter sagrado e em que medida orientam e/ou estão presentes nos ritos (nas festas), na organização das religiões, nas explicações da morte e da vida, nos textos e lugares sagrados e no universo simbólico religioso. Portanto, os conteúdos selecionados para a disciplina desenvolvidos nas Diretrizes Curriculares têm como referência os conteúdos estruturantes, dos quais se desdobram os conteúdos básicos” (BIACA, 2006, p. 16).

³⁹⁷ BIACA, 2006, p. 15.

³⁹⁸ BIACA, 2006, p. 15.

³⁹⁹ BIACA, 2006, p. 15. A sua apresentação em separado, afirma a Secretaria, é meramente por princípio metodológico (BIACA, 2006, p. 15).

⁴⁰⁰ BIACA, 2006, p. 15.



Com esta proposta, o Estado do Paraná busca apontar as diversas manifestações do sagrado por um viés onde são entendidas como integrantes do patrimônio cultural.⁴⁰¹

2.4.1 Unidade I: respeito à diversidade religiosa⁴⁰²

⁴⁰¹ BIACA, 2006, p. 16.

⁴⁰² BIACA, 2006, p. 17-28.

A primeira unidade trata do respeito à diversidade religiosa a partir da diversidade cultural⁴⁰³, alicerçada na Declaração Universal dos Direitos Humanos.⁴⁰⁴

O argumento de base é que

A diversidade religiosa presente nas sociedades é um elemento significativo que promove a união ou a fragmentação das comunidades [...]. Esse direito dos cidadãos é garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi assinado em 1948 [...]. Na ocasião, desejava-se algo simples, com o que cada um e, ao mesmo tempo, todos os seres humanos respeitassem a diferença, acolhendo o outro e efetivando a participação de todos na construção de uma sociedade mais adequada ao bem viver humano. [...] Os direitos do homem constituem as proteções mínimas que permitem ao indivíduo viver uma vida digna, sem usurpações de qualquer forma de direito e são, por conseguinte, uma espécie de espaço conquistado intransponível, traçando à volta do indivíduo uma esfera privada e inviolável. Em suma, definem uma limitação dos poderes do Estado e correspondem às chamadas 'liberdades Fundamentais' do indivíduo. [...] Um dos conceitos que perpassa toda a Declaração é o conceito de PESSOA. Compreender que todo ser humano é diferente dos objetos, que possui natureza própria, além do direito de ir e vir livremente, exigiu (e ainda exige) do chamado 'mundo livre' um grande amadurecimento. [...] Uma segunda ideia contida no documento desta Declaração é o de DIGNIDADE HUMANA, que para muitos pesquisadores é sinônimo de direitos humanos. É o reconhecimento da singularidade do outro, de compreender que cada um e, ao mesmo tempo, todos possuem o direito de definir as suas próprias ações. Significa que existe o direito à integridade moral, de que ninguém possui o direito de tratar mal, de menosprezar, outro ser humano. Assim, está implícito nesta segunda ideia o direito à liberdade pessoal, civil e jurídica: todos podem expressar-se, reunir-se, manifestar-se, associar-se e participar politicamente, defendendo suas ideias. Exatamente por todos serem PESSOA com DIGNIDADE é que há direitos e deveres universais que denotam a IGUALDADE de todos nas inter-relações sociais. Esta é a terceira ideia proposta pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, desdobrada em uma série de direitos, como os econômicos, os sociais e os culturais, implicando a recusa de toda e qualquer discriminação entre os seres humanos. Dentro deste contexto, um quarto conceito é explicitado, o de SOLIDARIEDADE. Este evidencia a interdependência dos seres humanos e a necessidade de harmonia entre todos, evitando ou reduzindo os sofrimentos nas relações. Assim, todos são responsáveis por todos, construindo um novo modo de co-habitar neste planeta [...].⁴⁰⁵

É desta forma que o Estado do Paraná se organizou para oferecer a disciplina de Ensino Religioso como uma disciplina de conhecimento, firmando o

⁴⁰³ BIACA, 2006, p. 18.

⁴⁰⁴ BIACA, 2006, p. 20.

⁴⁰⁵ BIACA, 2006, p. 21-24.

foco nas inter-relações sociais humanas, mantendo o respeito às variadas formas de existir, a partir dos princípios significativos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: *pessoa, dignidade, igualdade, solidariedade*.⁴⁰⁶

2.4.2 Unidade II: lugares sagrados⁴⁰⁷

Esta é, sem dúvida, a unidade mais importante na identificação com esta pesquisa, pois tem uma abordagem exclusiva do sagrado a partir de um lugar, um espaço físico. Esta perspectiva vem de um tratamento diferenciado, de uma maneira diferente de ver o sagrado. Nesta unidade são oferecidos alguns exemplos para ajudar a aferir a dimensão do entendimento do que possa vir a ser um lugar sagrado⁴⁰⁸:

Os lugares sagrados compõem a dimensão da materialidade do sagrado, pois reúnem aspectos físicos que orientam a paisagem religiosa. Para tanto, pode-se observar que muitas pessoas, de diferentes religiões, estabelecem lugares como sagrados. Sendo o sagrado reconhecido em suas manifestações, os lugares onde esta manifestação se deu ou se dá é considerado como um lugar especial, um lugar de profunda e intensa emanção espiritual ou, ainda, pode compreender um lugar onde o indivíduo realiza práticas de cunho religioso e busca o desenvolvimento de sua espiritualidade. [...] Há muitas possibilidades de compreensão e de classificação dos lugares sagrados. De maneira sintética, pode-se dizer que se dividem em: lugares construídos pelo ser humano e lugares da natureza.⁴⁰⁹

⁴⁰⁶ BIACA, 2006, p. 24.

⁴⁰⁷ BIACA, 2006, p. 29-38.

⁴⁰⁸ BIACA, 2006, p. 30.

⁴⁰⁹ BIACA, 2006, p. 30. “Também são tidos como lugares sagrados algumas cidades. Sabe-se, entre outros casos, que todo islâmico deve fazer o possível para, pelo menos uma vez em sua vida, visitar a cidade sagrada de Meca. Jerusalém também se configura nos moldes de uma cidade sagrada, como também a cidade inca, construída com pedras, denominada Machu Picchu (Peru), entre outras. Além das cidades, apresentam-se como lugares sagrados construções como capelinhas, certas casas, alguns túmulos, etc. Existem verdadeiras peregrinações a certos túmulos, considerados como lugares privilegiados de contato entre os vivos e uma determinada pessoa que já faleceu e que, crê-se, é capaz de agir sobre a vida dos vivos, ajudando-os em suas dificuldades; ou, mesmo, por se tratar de um túmulo de um ser humano que é tido como um exemplo em vida a ser seguido e, por isso, a ser venerado, logo se tornando sagrado o monumento, a construção, que intenta eternizar a memória dessa pessoa. Neste mesmo sentido, a casa de algumas pessoas, tidas como seres de alta evolução espiritual, pode também ser local sagrado, como, por exemplo, a casa de Aurobindo (sul da Índia), um Guru que viveu uma vida dedicada à orientação espiritual de seu povo. Considerada como um lugar sagrado, sua casa é visitada diariamente por pessoas que acreditam que a meditação realizada em contemplação e em contato com a interioridade da habitação do mestre poderá trazer-lhes enlevo espiritual e cura. Por outro lado, também são considerados lugares sagrados aqueles que se encontram na natureza e que para existir não sofreram a intervenção humana. O rio Ganges, por

O que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em suma, aponta como hipótese é de que a configuração física religiosa transmita “mensagens sobre o entendimento que determinada cultura religiosa faz do culto ao transcendente e ao sagrado”⁴¹⁰, de forma que o traçado de arquitetura religiosa comunique, “através de suas formas, o que está para além delas, configurando uma passagem para que se estabeleça, religie, o contato entre o mundo humano e o divino”⁴¹¹ – esta seria a forma específica de cada religião sacralizar o espaço.⁴¹²

Esta compreensão epistêmica dos aspectos espaciais que configuram a cultura das tradições religiosas (e dos sugeridos pontos de contato entre o humano e as suas ideias sobre o divino) se encaixa dentro da categoria que tenho concebido como sendo um Sagrado de Atribuição, distinta daquela apresentada por Otto⁴¹³ como sendo o *Numinoso*, abordagem que será feita na parte B desta tese quando tratarmos do sagrado de modo geral.

2.4.3 Unidade III: textos sagrados, orais ou escritos⁴¹⁴

exemplo, para os hinduístas é um rio sagrado, no qual as pessoas se banham e realizam suas devoções a fim de receber a energia espiritual que lhes facultará uma vida de evolução. A pajelança, ritual indígena, também é outra manifestação religiosa humana que se vale dos lugares sagrados da natureza. Certa cura ou certa passagem de estágio da vida pode advir do fato de a pessoa ficar em determinado lugar na natureza, onde receberá ensinamentos necessários e onde se realizará o seu processo de transformação. Também há lugares sagrados configurados a partir da presença de certas coisas consideradas sagradas. Um exemplo disto é a árvore Baobá, árvore que os negros trouxeram para o Brasil no tempo da escravidão, é uma árvore sagrada para os candomblecistas. Esta árvore é considerada ‘planta da vida’, pois vive entre 700 a mil anos. Assim, para os candomblecistas, o espaço que ela ocupa se torna sagrado por conta de sua existência, pois adquire um significado sagrado, já que os remetem à consciência histórica de seus antepassados. Até mesmo alguns caminhos ou trilhas podem ser considerados sagrados, como é o caso da peregrinação na Espanha rumo à Santiago de Compostela. Conforme alguns relatos, este pode ser um percurso sagrado, pois muitos peregrinos relatam uma transformação interior intensa. O caminho de Santiago de Compostela é considerado pelos historiadores uma das rotas mais antigas do mundo no quesito peregrinação. Localiza-se no norte da Espanha, na região de fronteira próxima à França, e o trajeto possui cerca de 700 quilômetros [...]. Em Bali (Indonésia) as montanhas e os vulcões são consideradas como ‘Lar dos Deuses’. Também no Brasil algo semelhante acontece. Em Goiás, por exemplo, existe uma montanha considerada por certos místicos como um lugar privilegiado de concentração de energia transcendente. A montanha recebe a visita de grupos de pessoas que, ao subi-la, acreditam estar trilhando uma jornada espiritual que as levará a um maior contato consigo mesmas e com a ‘Divina Mãe’, que é a natureza, fonte sublime de toda vida” (BIACA, 2006, p. 31-33).

⁴¹⁰ BIACA, 2006, p. 31.

⁴¹¹ BIACA, 2006, p. 31.

⁴¹² BIACA, 2006, p. 34.

⁴¹³ OTTO, 1985.

⁴¹⁴ BIACA, 2006, p. 39-48.

Os textos sagrados registram os fatos relevantes da tradição religiosa: as orações, os sermões, a doutrina, a história, etc. São uma forma de expressão e disseminação dos ensinamentos destas tradições religiosas.⁴¹⁵

Ao articular os textos sagrados aos ritos, às festas religiosas e às situações de nascimento e morte, as tradições “[...] visam criar mecanismos de unidade e de identidade do seu grupo de seguidores, de modo a assegurar que os ensinamentos sejam consolidados e transmitidos às novas gerações e aos novos adeptos”.⁴¹⁶

Assim, o que caracteriza um texto como sagrado “é o reconhecimento, pelo grupo que o acolhe, de que transmite uma mensagem ou, ainda, de que favorece uma aproximação, uma religação, entre os adeptos e o sagrado”⁴¹⁷, Constituindo-se, desta maneira, “o fundamento no substrato social, tanto no cotidiano coletivo como na orientação das práticas religiosas, da crença de seus seguidores”.⁴¹⁸

2.4.4 Unidade IV: organizações religiosas⁴¹⁹

Organizações religiosas são os sistemas que buscam manter um grupo de pessoas unidas em torno de práticas de fé comuns e orientações que regulam a vida da comunidade.⁴²⁰

O objetivo principal de uma organização religiosa é preservar as orientações contidas nos textos sagrados, as quais devem guiar o bem viver de seus seguidores. Ou seja, repassar as práticas e transmitir às gerações futuras a economia, a construção e manutenção do patrimônio financeiro das organizações religiosas, garantindo, por meio de uma ordem pré-estabelecida, o cumprimento de suas finalidades.⁴²¹

⁴¹⁵ BIACA, 2006, p. 40.

⁴¹⁶ BIACA, 2006, p. 40.

⁴¹⁷ BIACA, 2006, p. 40.

⁴¹⁸ BIACA, 2006, p. 40.

⁴¹⁹ BIACA, 2006, p. 49-52.

⁴²⁰ BIACA, 2006, p. 50. “As práticas e crenças comuns aproximam as pessoas em torno de um mesmo objetivo, estabelecendo sistemas mútuos de proteção e aproximação. Essas práticas de fé são conhecidas e vivenciadas pelos seus participantes” (BIACA, 2006, p. 50).

⁴²¹ BIACA, 2006, p. 50.

2.4.5 Unidade V: símbolos religiosos⁴²²

O universo simbólico religioso é um complexo sistema de significados estruturantes das linguagens pelas quais se expressam as diferentes manifestações humanas, entre elas as tradições religiosas.⁴²³ Desta forma, “os símbolos constituem-se em linguagens, processos de aproximação e união entre os seres, que assumem diferentes aspectos, dada a sua clara função de comunicar. Os símbolos não se restringem apenas às formas, mas também às cores, aos gestos, aos sons, aos cheiros, aos sabores, enfim, nas possibilidades de percepção”.⁴²⁴

2.4.6 Unidade VI: ritos⁴²⁵

Os rituais vêm para dar movimento, sentido prático, à ideia de Sagrado descrito nos textos sagrados⁴²⁶:

Assim como, pedagogicamente, apenas a leitura dos livros didáticos, de certa forma, reprime o ensino, pois privilegia apenas um sentido da educação (o teórico) – excluindo a essencial necessidade da prática –, apenas o apreço aos textos sagrados tiraria a avidez da fé, característica comum de todas as tradições religiosas. Por isso, a imagem simbólica dos rituais é importante para manter integrada a união dos seguidores de uma tradição ou organização religiosa.⁴²⁷

2.4.7 Unidade VII: festas religiosas⁴²⁸

As festas nas tradições religiosas apresentam elementos simbólicos como mitos, ritos, liturgias, músicas, danças, luxo e beleza:

Toda festa, mesmo quando não religiosa, teve, em sua origem histórica, uma vinculação com a religião. Afinal, em qualquer situação, seu objetivo sempre foi o de aproximar as pessoas, movimentar o povo, propiciar um estado de fervor. Observa-se também que, tanto nas festas ditas religiosas ou nas festas laicas, os elementos são os mesmos: cantos, danças, músicas, etc. Nessa perspectiva, podem ser observados três aspectos básicos de uma

⁴²² BIACA, 2006, p. 63-78.

⁴²³ BIACA, 2006, p. 64.

⁴²⁴ BIACA, 2006, p. 65.

⁴²⁵ BIACA, 2006, p. 79-92.

⁴²⁶ BIACA, 2006, p. 80.

⁴²⁷ BIACA, 2006, p. 80.

⁴²⁸ BIACA, 2006, p. 93-102.

festa: a superação das distâncias entre os indivíduos, a produção de um estado de 'efervescência coletiva' e a recapitulação das normas coletivas. É a 're-ligação' humana efetivando-se. Assim sendo, as festas são um dos elementos importantes nas tradições/manifestações religiosas de todo mundo. [...] Na festa religiosa, do mesmo modo que na religião, o indivíduo desaparece no grupo e passa a ser uma expressão do coletivo. Nesse instante são reafirmadas as crenças grupais e as regras que tornam possível a vida em sociedade no espaço sagrado ou social. Ou seja, o grupo reanima, periodicamente, o sentimento que tem de si mesmo e de sua vinculação com o sagrado. [...] Deste modo, pode-se afirmar que quanto mais for propiciado aos grupos meios de se integrarem adequadamente, mais seus membros vão se sentir unidos a esta fé religiosa e, assim, a festa religiosa pode consistir em um dos meios mais apropriados de interação e difusão dos seus simbolismos, já que ela efetiva a necessidade humana de alteridade. [...] Por isso, as festas são uma força em sentido contrário ao da dissolução social. As festas têm também como função fortificar o espírito fatigado das pessoas, ou seja, nas festas religiosas, as pessoas têm acesso a uma vida de inteira comunhão com o sagrado, podendo, assim, refletir mais sobre suas experiências existenciais, tanto no plano concreto como transcendente.⁴²⁹

2.4.8 Unidade VIII: vida e morte⁴³⁰

A última unidade do *Caderno Pedagógico de Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação do Paraná* aborda o tema da vida e da morte na seguinte perspectiva. A morte tira do sujeito qualquer possibilidade de continuidade de seus projetos de mundo e de vida e a ilusão de que as coisas podem permanecer como são pela eternidade⁴³¹:

Não há como fugir à morte do sujeito concreto, material, não há como evitá-la. [...] O reconhecimento da experiência abrupta do fim faz eclodir sentimentos de angústia, saudades, remorsos, inconformismo, etc. [...] Contudo, há, de alguma forma, uma sensação que permeia os sonhos humanos de que existe uma realidade suprema que resgata e transmuta a realidade mundana.⁴³²

⁴²⁹ BIACA, 2006, p. 94-95.

⁴³⁰ BIACA, 2006, p. 103-116.

⁴³¹ BIACA, 2006, p. 104.

⁴³² BIACA, 2006, p. 104.

A morte é, sem dúvida, uma temática bastante complexa e “[...] trabalhada em profundidade no interior das diferentes perspectivas religiosas existentes no mundo”⁴³³:

As diversas tradições religiosas, de um jeito ou de outro, conferem e institucionalizam essa sensação peculiar ao espírito humano. E, todo ser humano instado no mundo – cultural, social e religiosamente – sente e reflete esta experiência transcendente de existência e fim, intuindo o sentido, o objetivo e a razão, da função da vida e o mistério que envolve sua possível morte ou transmutação. Assim, a morte, sob um viés de concretude materialista, traz à consciência humana a certeza de um fim, mas, por outro lado, também abre perspectivas para um novo começo, cercado de mistérios e que se encontra simbolizada em narrativas de ordem religiosa. As tradições religiosas do mundo se ocupam em definir, em sugestões simbólicas, para os sujeitos o que será a vida após a morte.⁴³⁴

De maneira sintética o Caderno Pedagógico ainda apresenta as quatro perspectivas que basicamente encerram as possibilidades para o pós-morte: a ancestralidade, a reencarnação, a ressurreição e o nada. Cada tradição religiosa aponta, a seu modo, para aquilo que deverá acontecer com a pessoa após sua morte.⁴³⁵

Considerações e apontamentos

Este é um trabalho muito coerente na sua proposta, com um texto muito bem alinhavado. Das oito unidades apresentadas no desmembramento didático da oferta do *sagrado* como sendo o OPER no *Caderno Pedagógico de Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação do Paraná*, a segunda unidade é a que mais chama a atenção pela abordagem distinta a respeito do sagrado - a partir de um lugar, um espaço físico. Esta compreensão epistêmica do sagrado num aspecto espacial (de como cada religião pode vir a sacralizar o espaço)⁴³⁶ pode ser acomodada dentro da categoria que tenho chamado de Sagrado de Atribuição, que será abordado na parte B desta tese onde articulo o sagrado de modo geral.

⁴³³ BIACA, 2006, p. 104.

⁴³⁴ BIACA, 2006, p. 104.

⁴³⁵ BIACA, 2006, p. 105.

⁴³⁶ BIACA, 2006, p. 34.

CONCLUSÃO DA PARTE A

Penso que, ao longo deste segundo capítulo, ficou claro que há, de fato, divergência de opiniões entre pesquisadores, docentes e licenciandos do que seja o objeto próprio do Ensino Religioso escolar. As perspectivas vão desde um viés mais existencial (representado pelas perguntas fundantes do *sentido da vida*), ao relacional: o ser humano em suas relações, consigo mesmo, com o outro (incluída a família) e com o *transcendente*. O *sagrado* também permanece no centro das discussões, sendo abordado por diversos ângulos do *fenômeno religioso*. Dentre os basicamente dez *objetos de estudo* apontados para a disciplina do Ensino Religioso a partir das pesquisas realizadas, estes quatro elementos são os mais presentes, os mais centrais, os mais bem representados e articulados ascendentemente: o *sentido da vida*, o *fenômeno religioso*, o *transcendente*, o *sagrado*.

Após análise dos PCNER, constatei a divergência de perspectivas a respeito do OPER entre a oferta inicial (1997) e a oferta da 9ª edição apresentada pela coordenação do FONAPER (2008-2010). Na primeira abordagem é evidente a priorização do *transcendente* como sendo o objeto proposto para o Ensino Religioso escolar. Quando o *fenômeno religioso* (perspectiva do FONAPER) é citado, isto é feito em caráter de referência apenas – do visível que aponta para o invisível (o transcendente). Daí que, tendo-se como base os PCNER, não há como sugerir que o ponto final da reflexão do Ensino Religioso seja o fenômeno. Nos PCNER o

fenômeno não é a realidade final, mas a cortina que precisa ser aberta para contemplarmos a realidade final, o transcendente. Todos os eixos e temas apontam, enfim, para o transcendente.

A pesquisa na página de visitas do site do FONAPER, como um espaço onde docentes e pesquisadores têm a liberdade de se expressar dentro de qualquer temática sem nenhum tipo de direcionamento para o OPER, demonstrou o ínfimo interesse (duas incidências) quanto ao *objeto de pesquisa* da disciplina de Ensino Religioso, ao passo que pedidos por *aportes pedagógico-didáticos* alcançaram a soma de mais de 1.500 incidências. Desta constatação surgiu o questionamento que me parece justificável: Seria apenas uma questão de tempo até que haja um despertar e um voltar-se para a necessidade de definição de um OPER ou deveríamos definitivamente nos condicionar ao estado das coisas?

Da consulta às teses, dissertações e monografias pude apurar que nenhuma das 13 teses de doutoramento trata especificamente da problemática do OPER. Dentre os 70 títulos de dissertações encontramos apenas duas referências indiretas. Outras duas dissertações tratam antes da questão *epistemológica* do Ensino Religioso em torno de um OPER. De forma mais específica, temos duas considerações sobre a necessidade de definição de um objeto operacionalizável. Das 122 monografias de especialização apenas quatro se referem ao OPER: em duas referências à epistemologia em torno deste, e em duas outras sobre a transcendência mais especificamente. Portanto, destes 205 trabalhos listados, apenas dois tratam da *transcendência* como sendo o OPER (conforme os PCNER) e outros dois que prestam melhor serviço ao Ensino Religioso questionando esta perspectiva oferecida desde 1997, no intuito de checar a centralidade e a contemporaneidade deste tema como possível objeto.

Quando o OPER foi analisado a partir das falas dos pesquisadores e palestrantes/painelistas no VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST, encontrei o seguinte quadro de perspectivas: o *fenômeno religioso*; o *imaginário religioso*; um *sentido para a vida* (o sentido do mundo e das coisas); o *sagrado*; e *fenômenos da vida religiosa*. De modo geral a percepção advinda da análise das abordagens é que a questão *existencial* foi um dos temas mais representados. Por outro lado, nenhum dos autores tratou diretamente da questão do *transcendente*

como sendo o OPER. As abordagens foram de modo geral mais vinculadas à perspectiva da coordenação do FONAPER, que aponta o *fenômeno religioso* como sendo o objeto.

Na análise do *Caderno Pedagógico de Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação do Paraná* podemos ver diretamente a oferta do *sagrado* como sendo o OPER já no título: *O sagrado no Ensino Religioso*. A segunda unidade é a que mais chama a atenção pela abordagem distinta a respeito do sagrado - a partir de um lugar, um espaço físico. Esta compreensão epistêmica do sagrado num aspecto espacial (de como cada religião pode vir a sacralizar o espaço) pode ser acomodada dentro da categoria que tenho chamado de Sagrado de Atribuição, que será abordado na parte B desta tese.

Penso que, diante de tais constatações, faça sentido se perguntar o que teria acontecido com o tema de maior destaque e proeminência nos PCNER: a transcendência? Ou seria equivocado afirmar que este é o elenco que perpassa os PCNER em grau de importância de estudo: 1) a *transcendência*; 2) *um sentido para a vida*; 3) o *fenômeno religioso*; 4) as *tradições religiosas* e seus/outros desdobramentos dentro da articulação das *teologias*, da *filosofia*, da *história*, da *sociologia* e da *psicologia* das tradições religiosas?

Se minha leitura estiver correta e os PCNER indicarem o *transcendente* como o OPER, então, outras perguntas se farão necessárias: Seria o caso de ter havido precipitação na proposta de 1997 quanto a um objeto para a disciplina de Ensino Religioso? Não estavam certos do que pretendiam ou não havia unanimidade na proposta encabeçada pelo grupo representativo daquele momento? Ou o objeto teria sofrido um deslocamento de foco devido a mudanças significativas de perspectiva?

Temos, sinteticamente falando, uma perspectiva referindo-se ao *transcendente* como sendo o OPER (proposta inicial dos PCNER quando foi redefinida a disciplina em 1997); uma outra perspectiva que cresceu muito desde então e, especialmente nos últimos anos, a tal ponto de poder ser encontrada (de forma conflitante), na introdução à 9ª edição dos PCNER, substituindo o objeto anteriormente sugerido, oferecendo outro: o *fenômeno religioso* – esta segunda

proposta foi feita em nome do próprio FONAPER. Ainda assim, apesar destas duas indiscutivelmente grandes representações, o Estado do Paraná adotou à parte o *sagrado* (com ênfase no lugar sagrado) como objeto de estudo para o Ensino Religioso em seu Estado. O Paraná ainda articula no seu Caderno pedagógico de Ensino Religioso o tema da morte como possível regulador do *sentido da vida*. Este aspecto me parece o mais fundante e regulador de todos os outros que se articulam como possíveis soluções da busca humana por lenitivo, respostas e completude.

Não há dúvidas de que este seja um tempo de disputa conceitual e epistemológica quando se trata de tentar definir um OPER. De outra forma não teríamos tantas perspectivas diferentes.

Não significa apenas que temos disputado espaço com estas propostas por necessidade de afirmação individual ou social, por condição de ambientação ou para aproveitamento de pesquisa. Significa que chegamos a lugares diferentes porque partimos de pontos diferentes devido à identidade religiosa particular de cada um e a relação deste com a escola num contexto laico. O primeiro capítulo da parte A da tese deve ter esclarecido suficientemente os porquês de minhas escolhas e meus pontos de vista. A minha identidade religiosa cristã piedosa é a lente pela qual vejo o mundo e a possibilidade de um diálogo religioso e inter-religioso que seja proveitoso; é por este prisma, enfim, que vejo o Ensino Religioso escolar - este é o ponto de partida a partir do qual pesquisei qual seria um OPER mais adequado à proposta de um Estado laico para uma nação religiosa.

Engajados em contribuir nesta reflexão, tomamos, quase invariavelmente, nosso cabedal de informações e (de)formações e trazemos para esta mesa de discussão. As diferentes abordagens a partir de tão distintos pontos de partida, que há pouco me desanimavam, passam também agora a, paradoxalmente, me servir de motivação, gerando certa expectativa positiva neste momento histórico.

Encoraja-me pensar que, se nos voltarmos para o propósito de discutir com mais intensidade o OPER – haja vista o arrazoamento consistente que já tem sido feito sobre o tema (o que é comprovado pelo alto nível das publicações) – poderemos fazer avanços significativos em um curto espaço de tempo. É hora de juntar esforços e perspectivas num diálogo mais concentrado nesta direção.

Compreender o objeto de estudo do Ensino Religioso escolar é o que nos permitirá um debate avaliável, mensurável, qualificável e, somente a partir disto, a construção de uma nova base epistêmica menos dispersa. Por este motivo devemos nos perguntar: Qual é a razão de ser do Ensino Religioso – o que se pretende com esta disciplina? A partir disto, e tão somente, é que se deve tratar de um OPER – indissociavelmente do objetivo traçado para a disciplina. Uma vez satisfeita, mesmo que provisoriamente, esta demanda, o currículo pode ser estabelecido.

Na escala de importância apresentada pelos PCNER nos damos conta de que há elementos invisíveis (ou apenas não mencionados neste encadeamento) que são de suma importância em todo o sistema – refiro-me em especial à morte que é tema fundamental e não aparece nos esquemas propostos: 1) a *transcendência*; 2) *um sentido para a vida*; 3) o *fenômeno religioso*; 4) as *tradições religiosas* e outros desdobramentos. Se concordo com os PCNER neste sentido, então poderia dizer que a morte nos faz prestar atenção à vida – a requerer dela um sentido! Esta busca se dá de diversas formas – o que pode ser dividido em duas categorias: 1) dos que buscam dentro de si mesmos e, 2) dos que transcendem por sua sabida incompletude e insuficiência em busca de algo/alguém que possa suprir a dor desta ausência. O segundo grupo apontará via de regra para um objeto (finito ou infinito) desta transcendência. O que se perceberá desta busca, os rastros observáveis deixados nesta estrada é o que podemos chamar de fenômeno religioso, de cuja sistematização surgem as tradições religiosas com suas teologias, filosofias, psicologias, sociologias. Vemos, portanto, que a morte (ou o medo dela ou o intento de preparo para ela) é o fator impulsionador de todo este sistema sugerido – não satura dizer que a morte regula a vida a partir das possíveis respostas orientadoras oferecidas pelas tradições religiosas: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada.

É a partir da realidade da morte orientando a vida que penso que deva ser pensado e articulado o OPER, levando em conta a identidade religiosa de cada articulador e proponente do diálogo. Assim, veremos um esquema semelhante a este na parte B desta tese: a morte >> a busca do sentido para a vida >> as quatro respostas para o pós-morte >> a tríade: o fenômeno religioso – o sagrado – a transcendência.

Finalizo esta parte da tese fazendo uma referência à Bíblia, mais especificamente Êxodo 14, onde temos o episódio quando o povo de Israel ficou encurralado, tendo os egípcios às suas costas e o Mar Vermelho a sua frente... Se pudéssemos fazer uma analogia, diria que o Ensino Religioso escolar tem atrás de si uma história e um lugar para o qual não pode voltar. À frente tem um obstáculo (in)transponível enquanto cogitarmos alguma outra alternativa que não a discussão do OPER. Penso que este seja o momento histórico que precisamos como pesquisadores do Ensino Religioso para deixar “Babel”, reconhecendo no “Egito” um lugar para onde não se pode voltar e, diante do “Mar Vermelho”, decidindo como realizar o inevitável.

PARTE B

PROPOSIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS
PARA O ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

INTRODUÇÃO DA PARTE B

Em 1988 comecei minha busca por entender o que Deus disse a respeito de si mesmo e a respeito do ser humano a partir de uma perspectiva bíblico-teológica. Em 2003 resolvi recorrer também à antropologia filosófica para buscar compreender o que o ser humano pensa de si mesmo e de Deus. Enquanto em minha experiência a filosofia contribuiu apenas para fazer as perguntas mais adequadamente e a antropologia só fez narrar o ser humano, a teologia continuou tendo as respostas para as perguntas que me fiz desde a adolescência. Ao passo que a filosofia e a antropologia versavam entre a possibilidade de diversos caminhos e a relativização da verdade – o que rapidamente se mostrou inútil na resolução do meu questionamento existencial, que jamais resolveu efetivamente o problema mais interiormente e adequadamente, portanto, a teologia bíblica apontou muito claramente e sem circunlóquios para a verdade, o caminho e a vida: o próprio Senhor Jesus. Quando Jesus disse que iria para junto de Deus preparar lugar para seus discípulos e que voltaria e receberia para si mesmo os seus para estarem para sempre juntos, afirmou: “[...] vocês sabem o caminho para onde vou”. Tomé, porém, lhe disse: “Senhor, não sabemos para onde vais, como então podemos saber o caminho?”. É neste contexto que encontramos a afirmação exclusivista que a muitos escandaliza: “Respondeu-lhe Jesus: Eu sou o caminho, e a verdade, e a vida; ninguém vem ao Pai senão por mim”.⁴³⁷

Iniciei esta caminhada tão logo entendi que era Ele mesmo quem estaria comigo na hora da minha morte e depois dela. Ele disse: “Quem ouve a minha

⁴³⁷ Evangelho segundo João, capítulo 14.

palavra e crê naquele que me enviou, tem a vida eterna, não entra em juízo, mas passou da morte para a vida” (Jo 5.24); “[...] E a vida eterna é esta: que te conheçam a ti, o único Deus verdadeiro, e a Jesus Cristo, a quem enviaste” (Jo 17.3); e ainda: “Eu sou a ressurreição e a vida. Quem crê em mim, ainda que morra, viverá; e todo o que vive e crê em mim, não morrerá, eternamente” (Jo 11.25-26). Vivo pela fé nestas promessas e aguardo o dia da minha *ressurreição*, quando me unirei para sempre ao meu Senhor. Esta é a lente pela qual vejo a morte e, conseqüentemente, a vida em todas as suas dimensões e em suas relações. Há outras três perspectivas gerais comumente referidas para o além-morte: a reencarnação, a ancestralidade e o nada.⁴³⁸ Cada uma destas concepções tem o poder de conduzir a vida, os sentimentos, as ações e as reações de seus portadores/representantes.

Já disse anteriormente que a morte nos faz prestar atenção à vida e nos leva a requer dela um sentido. Na semana em que comecei escrever para a tese sobre o tema da morte como fator que nos leva a pensar no sentido da vida, três pessoas do meu bairro faleceram. Uma senhora em cuja casa morei, mãe de um amigo de infância, teve um infarto tomando chimarrão. Um rapaz, chefe da “boca de fumo” na esquina da minha casa, foi executado. Uma adolescente de 17 anos morreu em poucas horas devido a uma infecção hospitalar, para assombro de familiares e amigos que não devem ter deixado de se perguntar sobre a fragilidade e o sentido da vida. Simplesmente não aceitamos a morte passivamente e sem traumas. Ao perceber a realidade inevitável da morte o ser humano entra em crise e passa a buscar uma possível resposta que traga estabilidade à sensação de impotência e medo.

Portanto, é baseado nesta concepção que temos do que acontece depois da morte que organizaremos o sentido para as nossas vidas. O que nos acontece depois desta vida é a questão mais central de todas. Ao tentar responder as conhecidas três perguntas existenciais: Quem sou? De onde vim? Pra onde vou? O ser humano busca em *algo maior do que si mesmo* encontrar não só respostas, mas alívio para seus temores e suas incertezas. Talvez seja por isto que os PCNER limitam a sua abordagem do sentido para a vida a partir do sentido para além da morte – porque, apesar de ser esta a base de tudo, o tema mais central de todos, ele esbarra numa questão de fé (de confiança) pessoal, o que torna muito mais

⁴³⁸ PCNER, 2009, p. 54.

complexo o trato por meio de uma abordagem científica. Desta forma, falar do OPER vai estar estritamente vinculado ao sentido para a vida dentro da personalidade de cada um.

Aqueles que transcendem em busca de algo/alguém que possa suprir a dor da ausência e da perda apontam, via de regra, para um objeto (finito ou infinito) desta transcendência. O que podemos perceber desta busca são os rastros observáveis do fenômeno religioso exteriorizado na sistematização das tradições religiosas com suas teologias, filosofias, psicologias, sociologias. Neste sentido tenho sugerido que a morte (ou o medo dela ou o intento de preparo para ela) é o fator impulsionador do sistema sugerido: a morte >> a busca do sentido para a vida >> as quatro respostas para o pós-morte >> a tríade: o fenômeno religioso – o sagrado – a transcendência.

Uma vez percebido que as perspectivas de vida pós-morte regularão o foco desejado para um OPER, entramos num campo de difícil resolução, já que as quatro concepções são antagônicas, quando não excludentes entre si. O *nada* obviamente ignora qualquer possibilidade pós-morte; a *ressurreição* e a *reencarnação* são facilmente compreendidas como antagônicas por quem conhece mais aprofundadamente ambas as concepções; já uma possível relação dialogal entre a *reencarnação* e a *ancestralidade* precisaria ser melhor estudada em especial por quem seja adepto desta última perspectiva, pois é mais adequado que cada um fale a partir da sua perspectiva na proporcionalidade de nossa distanciação e desambientação desta perspectiva. De qualquer forma, um estudo pormenorizado destas exigiria uma extensa pesquisa (de campo inclusive) que não poderia ter lugar neste trabalho por questão de abrangência e foco (demandaria uma extensa abordagem do sentido para a vida dentro de cada uma das perspectivas). Assim sendo, parece-me mais justo que eu fale a partir da minha própria perspectiva em relação ao OPER.

Esta é, então, a perspectiva escolhida para a sugestão de aportes epistemológicos para o Ensino Religioso escolar e para o afunilamento em relação ao OPER: a observação do *fenômeno religioso*; tendo como ponto de partida (e/ou pano de fundo) a *ressurreição* (em Cristo) como a resposta encontrada dentro do cristianismo bíblico, dando o *sentido para a vida* e o impulso para a análise e a reflexão sobre a *transcendência* e o *sagrado*.

I. O FENÔMENO RELIGIOSO

Lula não é um político, ele é um ***fenômeno religioso*** [grifo meu].⁴³⁹

Podemos ver pela epígrafe acima que até mesmo o anterior presidente do Brasil foi chamado de *fenômeno religioso* por Arnaldo Jabor em mais uma articulação de ideia e de escrita peculiares. Mas será que é a este tipo de fenômeno religioso que a última diretoria do FONAPER se referia ao elegê-lo na introdução à 9ª edição dos PCNER como sendo o OPER? No que estão pensando, ou, o que há de *background* quando pesquisadores do Ensino Religioso escolar anunciam o fenômeno como sendo o OPER? É bastante difícil saber por que é de praxe fazer menção ao fenômeno sem situá-lo em alguma base etimológica e/ou epistemológica. Hans-Jürgen Greschat, fenomenólogo da religião, já advertia sobre mal-entendidos nascidos da imprecisão terminológica – por isto ele aconselha que, “antes de divulgar opiniões e presunções é preciso esclarecer sua linguagem conceitual”.⁴⁴⁰ Infelizmente não é esta a prática. Longe de poder definir definitivamente o que é o fenômeno religioso, vamos seguir o conselho de Greschat no sentido de, ao menos, procurar situá-lo num entorno conceitual e epistemológico.

⁴³⁹ JABOR, Arnaldo. *Lula não é um político, é um 'fenômeno religioso'*. Disponível em: <<http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/arnaldo-jabor/2010/09/20/LULA-NAO-E-UM-POLITICO-E-UM-FENOMENO-RELIGIOSO.htm>>. Acesso em 07 mai. 2011.

⁴⁴⁰ GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é religião?* São Paulo: Paulinas, 2005. p. 20.

1.1 O que é o fenômeno religioso?

Não é possível encontrar consonância, não há como definir consensual e definitivamente o que é o *fenômeno religioso*. Em seu livro *O que é Ciência da Religião*, Greschat afirmou que: “Embora existam muitas definições de religião – algumas centenas, presumivelmente - e embora novas definições sejam lançadas permanentemente, até hoje não se chegou ao resultado esperado”.⁴⁴¹

No texto de abertura do VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST, cujo tema foi *Fenômeno Religioso e Metodologias*, a coordenadora do evento, Dra. Laude Brandenburg, afirmou que, embora a presença do termo *fenômeno religioso* se faça sentir desde os primórdios da concepção do Ensino Religioso como área do conhecimento, o assunto se mostra ainda incipiente.⁴⁴² Brandenburg sugere que, para a discussão desta temática, as seguintes questões não podem ser prescindidas: “a compreensão de religião-religiosidade, a relação em ciências da religião e teologia e, dentro dela, os conceitos de *transcendência e sagrado*” [grifo meu].⁴⁴³

Neste delineamento dos temas componentes do fenômeno religioso vemos o apontamento dos dois conceitos de maior incidência e importância de acordo com as constatações feitas na parte A desta tese: a transcendência e o sagrado. Estes dois conceitos são os temas principais apresentados como aportes epistemológicos para o Ensino Religioso escolar na parte B desta tese, uma vez que tenhamos tratado da questão do fenômeno religioso.

A expressão *fenômeno religioso* “virou moda” entre os afetos do Ensino Religioso escolar, de tal forma que muito se ouve falar do fenômeno, mas pouco da sua etimologia e da sua episteme vem à tona⁴⁴⁴. É apenas citado como se fosse um assunto sobre o qual não mais há necessidade de explicitação de significados, de referenciais ou de premissas. Isto gera uma miscigenação estéril ao diálogo, o que é comum a outros temas na área do Ensino Religioso, como o *sagrado* (mas que tipo de sagrado?) e o *mito* (mas que tipo de mito?), por exemplo.

⁴⁴¹ GRESCHAT, 2005, p. 20.

⁴⁴² BRANDENBURG, Laude Erandi. A fenomenologia religiosa e os espaços educativos. In: BRANDENBURG, 2009. p. 67

⁴⁴³ BRANDENBURG, 2009, p. 67

⁴⁴⁴ Já vi diversas vezes acontecer algo semelhante em relação ao pedagogo Paulo Freire e às suas obras. Como parece conferir *status* falar sobre o pedagogo, alguns arriscam citar seu nome e alguns excertos de suas obras, dando ares de *experts*, sem, entretanto, conhecer aprofundadamente o pensamento do mesmo.

Ao falar *fenômeno religioso*, pode-se estar referindo a muitas coisas que podem ser (e mormente são) aproximadas no significado e mesmo sinonimizadas; categorias tais como: fenômeno sagrado, experiências religiosas, surto religioso⁴⁴⁵, etc. – na verdade, nesta perspectiva esta lista segue até que se esgotem as expressões que signifiquem (ou que tenham alguma relação com) alguma expressão religiosa. Até mesmo ao se referir à postura e ao exercício político, como vemos na epigrafe acima, o termo é usado com sentido.⁴⁴⁶

Para esboçarmos uma definição é imperioso nos referirmos primeiramente ao fenômeno: “Fenômeno vem da palavra grega *faínomenon* [...] e significa o que se mostra, o que se manifesta, o que aparece. É o que se manifesta para uma consciência”.⁴⁴⁷ O fenômeno é o observável – a manifestação do invisível. “tudo o que se observa na natureza”⁴⁴⁸; numa derivação por metonímia: “ser ou objeto com algo de anormal ou extraordinário”⁴⁴⁹ (que para alguém parece anormal ou extraordinário); E na rubrica filosófica: “apreensão ilusória de um objeto, captado pela sensibilidade ou reconhecido de maneira irrefletida pela consciência imediata”⁴⁵⁰ - é a primeira apreensão, da qual nasce a curiosidade epistemológica e a investigação do que compõe, do que está por trás do fenômeno.

Da mesma forma que quando somos surpreendidos pelo barulho de uma explosão não verificamos o barulho em si, mas o que causou a explosão, semelhantemente não investigamos, neste sentido, o fenômeno religioso em si (o barulho) mas o que está por trás daquilo que nos despertou a atenção: impressões, sensações, temor, fascinação, assombro, maravilhamento – por trás destas reações está a manifestação do que por fim tentamos entender: o sagrado, a transcendência, o mito, as Culturas e Tradições Religiosas, as Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais, as Teologias, os Ritos e o Ethos (ainda para além destes últimos cinco que representam os eixos organizadores para os blocos de conteúdos do Ensino Religioso, podemos estudar qualquer derivação ou continuidade deles).

⁴⁴⁵ LIBÂNIO, João Batista. O sagrado na pós-modernidade. In: CALIMAN, Cleto. *A sedução do sagrado: o fenômeno religioso na virada do milênio*. Petrópolis: Vozes. 1998. p. 61-78.

⁴⁴⁶ Confira o áudio do argumento do Jabor no referido site.

⁴⁴⁷ BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997. p. 17.

⁴⁴⁸ HOUAISS.

⁴⁴⁹ HOUAISS.

⁴⁵⁰ HOUAISS.

1.2 A observação do fenômeno religioso: a pesquisa de abordagem fenomenológica

Ao estudarmos o fenômeno religioso e as religiosidades, assumimos um desafio que, muitas vezes, está além de nossas possibilidades educativas. Encontramos teorias e propostas que nos permitem visualizar *possibilidades* [grifo meu] de uma educação adequada à realidade na qual estamos inseridos.⁴⁵¹

Diversos fatores podem alterar o ângulo de visão do fenômeno religioso. Um mesmo fenômeno pode causar um efeito ambíguo em dois observadores, atraindo-os ou repelindo-os.⁴⁵² A forma como os observadores reagem ao objeto depende do lugar e da época de suas existências, bem como depende, também, daquilo em que eles creem.⁴⁵³ Mesmo cientistas que investigam o ser humano quando se deparam com o objeto religião enxergam-no apenas parcialmente, “[...] através de janelas separadas que se abrem em direções diferentes, de acordo com as determinadas perspectivas de suas disciplinas”.⁴⁵⁴ É precisamente a esta *realidade perspectival* que se refere Maria Aparecida Viggiani Bicudo, em seu ensaio sobre fenomenologia:

Sendo fenômeno assim compreendido, *realidade*, então, já não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado em termos de um conhecimento que privilegia explicações da mesma em termos de causa e efeito. A realidade, porém, o que é, emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. [...] A realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. É, portanto, *perspectival*, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações.⁴⁵⁵

A palavra fenomenologia advém de duas expressões gregas: *phainomenon* (fenômeno) - aquilo que se mostra por si mesmo, o manifesto, e *logos* - tomado aqui como discurso esclarecedor.⁴⁵⁶ Assim, fenomenologia significa o discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo.⁴⁵⁷

⁴⁵¹ SCUSSEL, André Marcos e WACHS, Manfredo Carlos. Ensino Religioso e materiais didáticos: necessidade de novos olhares. In: BRANDENBURG, 2009. p. 100.

⁴⁵² GRESCHAT, 2005, p. 21.

⁴⁵³ GRESCHAT, 2005, p. 22.

⁴⁵⁴ GRESCHAT, 2005, p. 23.

⁴⁵⁵ BICUDO, 1997, p. 18.

⁴⁵⁶ MACHADO, Ozeneide V. de Mello. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997. p. 35.

⁴⁵⁷ MACHADO, 1997, p. 35.

O fenômeno religioso pode ser percebido porque, como diz Greschat, as experiências religiosas são *cristalizadas* em obras de arte, ritos, mitos e em outras manifestações.⁴⁵⁸ É esta cristalização que se torna o observável no fenômeno. É desta forma que o invisível se torna visível; é desta forma que o visível nos permite sondar, “tatear” o invisível.⁴⁵⁹ Neste sentido (da cristalização) o fenômeno sempre apontará para algo observável.⁴⁶⁰ Em consonância Friedrich Heiler diria que o objeto de estudo no método fenomenológico percorre o caminho do fenômeno até a sua essência⁴⁶¹: “Os fenômenos são apenas investigados pelo conhecimento da essência que está na sua base e que tem de ser focada. Nunca se deve parar nas suas cascas externas, mas tem-se de penetrar através delas para chegar ao seu núcleo, que é a experiência religiosa”.⁴⁶² Portanto, como qualquer outro objeto de estudo, a religião tem uma dimensão visível.⁴⁶³

Entretanto, diferentemente dos objetos de outras disciplinas, “a religião tem também uma dimensão invisível quando se refere ao ‘transcendente’, ao ‘espiritual’, ao ‘divino’ ou assemelhante”.⁴⁶⁴ Cientistas de outras disciplinas podem ignorar esta dimensão sem que haja distorção de resultados nas suas pesquisas. Já, “se os cientistas da religião negassem o transcendente, não levariam os fiéis a sério e posicionar-se-iam arrogantemente contra eles”.⁴⁶⁵ É inevitavelmente nestas duas dimensões que tratamos do fenômeno religioso. É na imanência que vou tratar da transcendência, no profano⁴⁶⁶ que vou tratar do sagrado, no visível que vou falar do invisível, buscando mesmo, de alguma maneira, tatear o intangível.

Apesar de ser recente a sugestão do *fenômeno religioso* como objeto próprio do Ensino Religioso escolar, fenomenólogos da religião já o tinham elegido como o objeto de estudo da Ciência da Religião. Parece-me que os pesquisadores desta área já têm assentado este objeto que ainda está em discussão entre pesquisadores do Ensino Religioso (especialmente quando se trata de teólogos) quanto ao que seria mais adequado para esta disciplina em relação ao seu objeto, na perspectiva de cultura plurirreligiosa, dentro de um Estado laico.

⁴⁵⁸ GRESCHAT, 2005, p. 27.

⁴⁵⁹ GRESCHAT, 2005, p. 27.

⁴⁶⁰ GRESCHAT, 2005, p. 24-25.

⁴⁶¹ GRESCHAT, 2005, p. 138.

⁴⁶² HEILER, Friedrich. *Erscheinungsformen und Wesen der Religion*. Stuttgart, 1961. p. 16, apud GRESCHAT, 2005, p. 138-139.

⁴⁶³ HEILER, 1961, p. 16, apud GRESCHAT, 2005, p. 138-139.

⁴⁶⁴ GRESCHAT, 2005, p. 28.

⁴⁶⁵ GRESCHAT, 2005, p. 28.

⁴⁶⁶ O termo profano (*profanum*) significa: “*pro* = em frente, diante; *fanum* = sagrado. Profano é o que se situa diante, fora do espaço sagrado. Sua consistência semântica, seu significado, lhe advém do sagrado” (LIBÂNIO, João Batista. *A busca do sagrado*. São Paulo: FTD, 1991. p. 12).

Greschat analisa a obra de três dos mais famosos fenomenólogos da religião, Gerardus van der Leeuw, Friedrich Heiler e Geo Widengren, e diz que eles têm a mesma noção do objeto de estudo da Ciência da Religião: as religiões e os *fenômenos*.⁴⁶⁷ Ao fazer a pergunta retórica: O que vale como fenômeno religioso e o que não?, Greschat responde em seguida que “essa questão é quase irrelevante para fenomenólogos da religião”.⁴⁶⁸ Segundo ele, dentro da história da religião os verbetes mito, mística, seita, crença, bênção, consagração, oração, sacrifício, tabu, santidade, politeísmo, canon, escatologia⁴⁶⁹ e quaisquer outros que tenham cunho religioso: o sagrado, a questão do bem e do mal, da vida e da morte, os temores, os ritos, cabem no fenômeno religioso.

Considerações e apontamentos

Por isso tudo posto, como diz Greschat, “não é irrelevante saber a qual religião um teórico pertence ou pertencia, ou seja, o que faz com que alguém escolha uma determinada questão como seu problema científico”.⁴⁷⁰ Rudolf Otto, na sua pesquisa sobre o sagrado como *numinoso*, tirou seu material “da Bíblia e de Martinho Lutero, ou seja, fontes em que teólogos cristãos não se perdem. Mostra-se, novamente, quão elucidativa pode ser a informação a respeito de quem escolheu as provas para uma teoria: se foi um missiólogo católico, um etnólogo marxista, um sociólogo liberal ou um (sic) outro *expert*”.⁴⁷¹

Como não há propósito de esconder e nem mesmo seria possível caso quisesse, trago esta minha consideração do que seja o OPER em sua relação com o fenômeno religioso. Concordo ainda com Greschat no sentido de que

⁴⁶⁷ GRESCHAT, 2005, p. 140.

⁴⁶⁸ GRESCHAT, 2005, p. 141.

⁴⁶⁹ GRESCHAT, 2005, p. 141. Para Greschat, “cada uma das milhares de religiões que podem ser escolhidas e estudadas é representada como uma totalidade passível de investigação de acordo com quatro perspectivas: *como comunidade, como sistema de atos, como conjunto de doutrinas ou como sedimentação de experiências*” [grifo meu] (2005, p. 24-25). Sinteticamente poderíamos afirmar sobre estes quatro pontos: 1) religiões obviamente integram pessoas em comunidade; 2) para algumas religiões os atos são mais importantes do que a doutrina – por outro lado, nenhuma religião pode sobreviver sem atos – “caso contrário, tornar-se-ia uma comunidade de teóricos em uma academia ou associação filosófica”⁴⁶⁹; 3) para compreender o sentido dos princípios éticos de uma religião é preciso estudar suas doutrinas. 4) a grande dificuldade dos cientistas da religião está vinculada à experiência religiosa. Como apenas cada um de nós tem consciência de suas próprias experiências, outros não podem saber o que sentimos. Pois, “[...] se quisermos que eles saibam, temos de nos exprimir, embora nem sempre isto seja fácil. Algo interior perde sua vitalidade quando é externado. Palavras podem ‘matar’ sentimentos subjetivos. Quem relata nem sempre conhece suficientemente sua vida interior para se expressar corretamente e nem todos os ouvintes são treinados para entender. Apenas quem experimentar algo semelhante compreende sem precisar de muitas palavras” (2005, p. 25-26).

⁴⁷⁰ GRESCHAT, 2005, p. 109.

⁴⁷¹ GRESCHAT, 2005, p. 110.

Quanto menos sabemos a respeito de uma coisa, mais seguros nos sentimos em nossa avaliação a seu respeito. Quanto melhor a conhecemos, porém, mais cuidadosos são nossos julgamentos, uma vez que o elemento conhecido possui diversos lados que, por vezes, se contradizem. [...] Se a coisa estudada for uma religião alheia, não há melhores conhecedores que seus próprios seguidores.⁴⁷²

Por isto vou falar de mim mesmo, da perspectiva da minha experiência de vida como cristão piedoso. Por esta ótica vou contemplar o fenômeno e procurar conhecer o que está por trás dele ou para o que ele aponta.

Deixe-me tentar exemplificar o entendimento que tenho tido do fenômeno com uma ilustração de uma tecnologia recente que pode ajudar a entender o quadro. Em alguns shows (vi isto num DVD do Fernandinho) é colocado um tecido muito fino à frente do palco. Imagens e paisagens são projetadas neste tecido (tela) que de tão fina e transparente se tem a impressão de que os musicistas estão dentro de um cenário. O tipo de imagem projetada vai determinar o grau de transparência através da qual se pode ver a paisagem, ainda que se veja perfeitamente os musicistas. De forma semelhante, o fenômeno religioso pode ser compreendido como a paisagem dentro da qual o show realmente acontece.

Talvez outra maneira de dizer seria que o fenômeno religioso é como uma peneira com diversos tamanhos e formatos – o que passar por seu crivo faz sentido que seja estudado. Seria, então, de forma muito resumida: o que de religioso possa ser observado.

Tendo feito estas considerações não exaustivas, porém, elucidativas, assim espero, parto para a consideração epistemológica dos dois temas de maior incidência e importância que se revelaram nesta pesquisa: o sagrado e a transcendência.⁴⁷³

⁴⁷² GRESCHAT, 2005, p. 126.

⁴⁷³ Dentro desta temática publiquei os artigos:

SCHOCK, Marlon Leandro. A transcendência humana e o sagrado. *Diálogo* (São Paulo), v. XV p. 14-18, 2010.

SCHOCK, Marlon Leandro. A transcendência humana e o sagrado (no eixo educação e cultura). In: *IV Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE)*, 2007, Curitiba - PR.

II. O SAGRADO

O fato de a Secretaria de Estado da Educação do Paraná ter escolhido o sagrado como objeto de estudo do Ensino Religioso escolar não é uma realidade de menor importância, ao contrário, o estudo do sagrado é importante justamente por sua amplitude e sua completude, pois contempla as esferas física e metafísica, o visível e o invisível, o imanente e o transcendente, o humano e o divino. Falar do sagrado como um espaço físico é demonstrar claramente a força de um *Sagrado de Atribuição*. Quando falamos do sagrado para além do que pode ser contemplado, até mesmo para além da compreensão humana, estamos falando do sagrado como *numinoso*, como divino. Este capítulo oferecerá aportes para reflexão a partir destas duas perspectivas.

Como o *Sagrado de Atribuição* se trata de um sistema de significações, seguida desta abordagem proporei ainda uma reflexão sobre outro sistema de significações: o *Mito*.

Ao longo de minhas pesquisas me deparei com alguns autores que têm dado os mesmos significados para os termos *sagrado* e *transcendência*. Procurei, então, saber se de fato estas duas grandezas são unívocas ou antagônicas e que analogias se poderia inferir, entretanto com o principal objetivo de desenredar os termos.

2.1 Emaranhado terminológico

O nosso modo de ser se caracteriza por um contínuo devir. Somos seres que aspiram ao absoluto e que, ao longo do caminho, sonham com a realização do que dormita no fundo de nós mesmos. Vivemos atravessados pelo pressentimento de si, pela memória do ainda-não.⁴⁷⁴

Gilberto Safra (na epígrafe acima) nos dá uma ideia de como as concepções do *sagrado* e da *transcendência* se aproximam e tornam complexa nossa discussão. Safra fala do ser humano como um projeto em andamento, incompleto - um devir;⁴⁷⁵ um ser insatisfeito, capaz de sonhar com a realização de suas mais profundas aspirações, um ser que vive repleto de memórias e pressentimentos. Ele está falando do *sagrado*⁴⁷⁶, mas bem poderia estar falando da capacidade de *transcendência* do ser humano.

Íris Boff, ao falar do *sagrado*, usa os mesmos conceitos que Rubem Alves e Leonardo Boff usam para descreverem *transcendência*. Em seu texto *Experiências do Sagrado*, podemos ver esta abordagem:

Em geral, toda experiência de relação com o Sagrado leva em conta alguns aspectos: * Curiosidade sobre o porquê das coisas. Perguntas sobre a *origem* [...], a *identidade* [...], o *destino* [...] * Admiração, êxtase, fascinação, deslumbramento, atração, encantamento diante de pequenos ou grandes fenômenos da natureza, acontecimentos significativos, experiências humanas, relatos históricos. São todos dialetos pelos quais o Sagrado irrompe no cotidiano.⁴⁷⁷

Também é a curiosidade que faz com que saíamos do ordinário dado, com que transcendamos, em busca de uma explicação mais convincente, mais repleta de vida e de significado. Partimos em busca do que nos irá arrebatá-lo, enlevar, abismar, enfim, atrás do que dará novo ou maior sabor e cor ao imanente. E, neste trecho em especial, Íris Boff faz a mesma relação de salto para o *transcendente* imprescindivelmente a partir do *imanente*:

⁴⁷⁴ SAFRA, Gilberto. *Desvelando a memória do humano*: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo: Sobornost, 2006, p 52.

⁴⁷⁵ [Do lat. *devenire*] Vir a ser; tornar-se; *devenir*: transformação incessante e permanente pela qual as coisas se constroem e se dissolvem noutras coisas (Dicionário Aurélio Eletrônico).

⁴⁷⁶ SAFRA, 2006, p. 52-63.

⁴⁷⁷ BOFF, Íris. *Experiências do Sagrado. Diálogo*, São Paulo: Paulinas, ano IX, n. 34, p. 36-39, 2004, p. 37.

Chega-se ao invisível pelas realidades visíveis e sensíveis. Entrar em *com-tato* (comunicação *pélica* = toque da pele), *com tato* (respeito) como que se sabe pela cabeça (conhecimento das Tradições Religiosas) e com os sentidos do corpo, com os sentimentos, é a forma de alcançar a totalidade, sinônimo de espiritualidade. Por isso, a primeira Experiência do Sagrado nos é dada pela pele. Nada é tão sagrado, misterioso e profundo do que essa *superfície* de tantos radares, receptores e transmissores. É a pele que nos impele para a encarnação do mistério e repele toda forma de exclusão.⁴⁷⁸

João Batista Libânio também descreve o *sagrado* com características das descrições sobre *transcendência*, inclusive, usando com frequência o termo *transcendente* e correlatos para tal.

A experiência do Sagrado caracteriza-se pela ruptura com o ordinário da vida. Arranca-nos do cotidiano comum e transporta-nos para uma atmosfera diferente. Abre-se para um mistério maior, para uma realidade que nos transcende, para um universo que nos escapa.⁴⁷⁹

O ordinário, o cotidiano, mencionados por Libânio em relação à experiência do sagrado, são características descritivas comumente usadas para a *imanência*; já o romper, o transportar, são características descritivas comumente usadas para descrever a *transcendência*.

Ao tratar do tema *Estrutura do ser humano aberta ao sagrado*, Libânio diz:

Há uma inquietação permanente do ser humano por dimensões transcendentais que não dependem das atuais circunstâncias. Estas, porém, fazem aflorar mais agudamente as cruciantes angústias e a atormentada inquietação desse peregrino definitivo.⁴⁸⁰

Aqui ele fala da inquietação *permanente* do ser humano, de sua busca *permanente* pela dimensão transcendente. Ele chama o ser humano de *peregrino definitivo*, de ser inconcluso.⁴⁸¹

De modo semelhante, ao falar do *psicodelismo*⁴⁸², afirma que o sagrado que ressurgiu nesse movimento é

⁴⁷⁸ BOFF, 2004, p. 37.

⁴⁷⁹ LIBÂNIO, João Batista. Entre o sagrado e a experiência cristã. *Diálogo*, São Paulo: Paulinas, ano IX, n. 34, p. 8-12, 2004, p. 9.

⁴⁸⁰ LIBÂNIO, 1991, p. 86.

⁴⁸¹ LIBÂNIO, 1991, p. 86.

⁴⁸² Psicodelismo: movimento (que atingiu especialmente jovens na década de 60) em "busca de experiências novas, fortes, que os sacudissem da modorra pesada de um cotidiano banal e sem

[...] além de uma fuga desse mundo, o êxtase, o transcendental, o que impele o homem fora dele mesmo e o coloca em contato com as forças vitais do universo. Trata-se de uma volta à dimensão não trabalhada ainda pela razão, instintiva e desejosa de coisas maravilhosas [...]. Busca-se através deste movimento escapar desta sociedade racional, industrial, secular, individualista, presa na engrenagem expressa na trilogia *work-war-wed* – ‘trabalho-guerra-casamento’ – e ser conduzido à realidade real, transcender os limites, a banalidade, a confusão do cotidiano.⁴⁸³

Neste trecho, Libânio usa o termo *transcendental* e o relaciona com a força que impele o ser humano para “fora dele mesmo e o coloca em contato com as forças vitais do universo”.⁴⁸⁴ Associa-o com o desejo de “escapar desta sociedade racional, industrial, secular, individualista” e, assim, “transcender os limites, a banalidade, a confusão do cotidiano”.⁴⁸⁵ Sua intenção, ao descrever características evidentes de *transcendência*, é estar falando da dimensão do *sagrado*.

Fica evidente na fala destes autores que há uma aproximação de significados entre os termos *transcendência* e *sagrado*. Estas similaridades me levam a reconhecer a necessidade de uma análise mais detalhada do que seria o sagrado para, então, poder traçar alguns pontos de relação entre o *sagrado* e o *transcendente*.

2.2 Concepção de sagrado de Rudolf Otto

2.2.1 O numinoso

sentido”. Este movimento agregou centenas de milhares de jovens embalados pelo som da música pop (*rock and roll*) pelo consumo de drogas, pelo apreço a certo tipo de arte e pelo interesse pelas religiões esotéricas orientais. Alguns nomes podem facilmente serem lembrados: *Woodstock*, *Hyde Park*, *a ilha de Wight* (200.000 pessoas), e *Bethel* (400.000 pessoas) (cf. LIBÂNIO, 1991, p. 58-60).

⁴⁸³ LIBÂNIO, 1991, p. 60.

⁴⁸⁴ LIBÂNIO, 1991, p. 60.

⁴⁸⁵ LIBÂNIO, 1991, p. 60.

Otto compreende o sagrado como uma categoria *a priori* da razão⁴⁸⁶ – “um elemento de qualidade absolutamente especial que se subtrai a tudo aquilo que nós chamamos de racional⁴⁸⁷: é completamente inacessível à compreensão conceitual, e constitui algo inefável⁴⁸⁸; ou seja, o sagrado não é uma categoria que possa ser apreendida didaticamente. É o que diz Próculo Velasques no prefácio da obra de Otto: “O sagrado não pode ser definido, nem ensinado; deve ser evocado ou despertado no sentimento e descrito por analogia ou metáfora”.⁴⁸⁹ Nesta abordagem o sagrado possuía inicialmente um significado puramente não-racional⁴⁹⁰: o *numinoso*.

O *numen*⁴⁹¹ é “o objeto próprio da ideia do sagrado, e, como tal, não pode ser apreendido em conceitos racionais [é objeto racionalmente incompreensível⁴⁹²], mas pelo sentimento numinoso, que é um estado afetivo da alma”.⁴⁹³ Para Otto, a categoria numinosa é uma *noção fundamental*, quer dizer, é a primeira posse, no sentimento, do objeto numinoso”.⁴⁹⁴ Este surge da

[...] fonte de conhecimento mais profunda que existe na alma, não independente de certos dados exteriores, nem anterior a certas experiências sensíveis, mas nelas e entre elas. Ele não nasce delas, mas aparece graças a elas. Elas são os objetos excitativos e as causas ocasionais graças às quais ele se manifesta e, inicialmente,

⁴⁸⁶ OTTO, 1985, p. 163. Libânio apresenta uma discussão por parte de teólogos e filósofos sobre a possibilidade de abertura do ser humano para o sagrado - da mesma ordem da discussão em relação ao *a priori* da religiosidade e da transcendência humanas (1991, p. 119-120). Alguns teólogos, segundo ele, referem-se ao sagrado como sendo da “própria estrutura de ser, do dinamismo de seu existir” – ontológico, portanto. Afirmando ainda estes teólogos que “todas as pessoas têm uma abertura para o Sagrado”, e que as estruturas familiares e as circunstâncias históricas favorecem esta abertura, mas que não são a última causa desta. Em contrapartida, filósofos e teólogos da secularização “negam a existência de tal constituição do ser humano”. Asseveram estes que o comportamento religioso é suficientemente explicável pelas condições históricas e, também, que é possível existirem pessoas absolutamente fechadas para a dimensão do sagrado. Tal posição, entretanto, argumenta Libânio, não pode explicar como pessoas vivendo em ambiente totalmente alheio ao sagrado acabam por se abrir a ele. Nem pode esclarecer como, “depois de séculos de violenta secularização filosófica e tecnológica, estamos vivendo um surto do sagrado nas proporções gigantescas do momento atual” (LIBÂNIO, 2004, p. 10-11).

⁴⁸⁷ Otto define racional como “um objeto que pode ser captado pelo pensamento conceitual [...]” (1985, p. 07).

⁴⁸⁸ OTTO, 1985, p. 11. Inefável é o indizível, o inexprimível.

⁴⁸⁹ OTTO, 1985, p. 06.

⁴⁹⁰ BIRCK, Bruno Odélio. *O sagrado em Rudolf Otto*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993. p. 155.

⁴⁹¹ Boff afirma que o “Numinoso: vem do latim *Numen* que significa divindade. É sinônimo de sagrado, de fogo interior. Estado de consciência de quem teve uma experiência de encontro e de união com a Suprema Realidade”. (BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 199).

⁴⁹² BIRCK, 1993, p. 31.

⁴⁹³ BIRCK, 1993, p. 14.

⁴⁹⁴ BIRCK, 1993, p. 158.

insinua-se e insere-se com imediatez ingênua no mundo sensível até seu desprendimento através de uma purificação gradual, que termina por opor-se a ele.⁴⁹⁵

A forma mais primitiva de manifestação do numinoso no sentimento é o mistério que faz tremer.⁴⁹⁶

O sentimento que ele provoca pode se espalhar na alma como um calafrio. É a onda de quietude de um profundo recolhimento espiritual. Esse sentimento pode transformar-se também num estado de alma constantemente fluído, semelhante a uma ressonância que se prolonga por muito tempo, mas que termina por se apagar na alma que volta ao seu estado profano^[497]. Pode também surgir bruscamente na alma como choques e convulsões. Pode conduzir às estranhas excitações, a alucinações, a transportes e a êxtase.⁴⁹⁸

O numinoso é *mysterium tremendum et fascinans*.⁴⁹⁹ O *mysterium* (o mistério) é o “totalmente outro; o qualitativamente diferente”.⁵⁰⁰ A dimensão do mistério “expressa o caráter-de-ser-outro, extrema diferença em relação aos humanos”.⁵⁰¹ Em sua diferença e estranheza nos desconcerta por ser “absolutamente fora de nosso domínio”.⁵⁰² Quando usado em relação ao sagrado, o termo *mysterium* “quer exprimir a sua dimensão profunda, de fundamento, e por isso de difícil intelecção e compreensão”.⁵⁰³ O *tremendum* (o tremendo) é o elemento repulsivo que, que causa terror⁵⁰⁴ e espanto diante do mistério.⁵⁰⁵ Este temor é o sinal da “presença numinosa que nenhuma criatura consegue produzir”.⁵⁰⁶ O *fascinans* (o fascinante) é o outro aspecto ou conteúdo qualitativo⁵⁰⁷ do mistério; é a face do mistério, em sua grandeza, que invariavelmente nos atrai. Assim, se dá uma

⁴⁹⁵ OTTO, 1985, p. 112.

⁴⁹⁶ BIRCK, 1993, p. 32-33.

⁴⁹⁷ O termo profano (*profanum*) significa: “*pro* = em frente, diante; *fanum* = sagrado. Profano é o que se situa diante, fora do espaço sagrado. Sua consistência semântica, seu significado, lhe advém do sagrado” (LIBÂNIO, 1991, p. 12).

⁴⁹⁸ OTTO, 1985, p. 17-18.

⁴⁹⁹ BIRCK, 1993, p. 10.

⁵⁰⁰ BIRCK, 1993, p. 10.

⁵⁰¹ LIBÂNIO, 1991, p. 14.

⁵⁰² LIBÂNIO, 1991, p. 14.

⁵⁰³ LIBÂNIO, 1991, p. 119.

⁵⁰⁴ BIRCK, 1993, p. 10.

⁵⁰⁵ LIBÂNIO, 1991, p. 13-14.

⁵⁰⁶ LIBÂNIO, 1991, p. 13-14.

⁵⁰⁷ BIRCK, 1993, p. 10.

estranha harmonia de contrastes: o mistério é ao mesmo tempo repulsivo (*tremendum*) e atrativo (*fascinans*).⁵⁰⁸

Por outro lado, o sagrado também é tido por Otto como uma categoria composta por um lado de elementos racionais e, por outro, de elementos não-racionais.⁵⁰⁹ A diferenciação é feita no sentido pedagógico, no como se exprime, como se manifesta, como se propaga e como se transmite de uma para outra pessoa.⁵¹⁰ Apesar de que para Otto,

na verdade, ele não se transmite no sentido próprio da palavra: ele só pode ser despertado no espírito. Diz-se, por vezes, que a religião também passa por este mesmo processo. Mas está errado. Alguns elementos que ela contém podem ser ensinados, isto é, transmitidos por meio de conceitos, traduzidos sob forma didática, exceto esse sentimento que lhe serve de pano de fundo. Ele só pode ser provocado, excitado, despertado. Isto não acontece simplesmente pelo uso de palavras, mas da mesma maneira como se transmite os estados de espírito e os sentimentos, isto é, pela simpatia, pela participação sentimental.⁵¹¹

Retomando o que até agora vimos podemos afirmar, então, que:

√ O *numinoso* é descrito como o *mysterium tremendum et fascinans* que, na condição de mistério, possui a qualidade de totalmente outro, no qual se dá uma estranha harmonia de contrastes: é ao mesmo tempo repulsivo (*tremendum*) e atrativo (*fascinans*).

√ O sagrado como *numinoso* é uma categoria composta de *elementos não-racionais* (ou *irracionalizáveis*) e de *elementos racionais*.

√ A distinção destes elementos é feita apenas no sentido pedagógico, no como se exprime, como se manifesta, como se propaga, haja vista que o sagrado não se transmite no sentido próprio da palavra: ele só pode ser provocado, despertado no espírito humano.

√ O *numinoso* somente pode ser apreendido pelo *sentimento numinoso*, que é um estado afetivo da alma.

⁵⁰⁸ BIRCK, 1993, p. 10.

⁵⁰⁹ OTTO, 1985, p. 111.

⁵¹⁰ OTTO, 1985, p. 65.

⁵¹¹ OTTO, 1985, p. 65.

2.2.2 A ótica essencialmente cristã de Rudolf Otto

Ao dizer que o sagrado não se transmite no sentido próprio da palavra, que só pode ser provocado, excitado, despertado no espírito humano, e que “isto não acontece simplesmente pelo uso de palavras, mas da mesma maneira como se transmite os estados de espírito e os sentimentos, isto é, pela simpatia, pela participação sentimental”⁵¹², Otto está fazendo referência ao sagrado específica e exclusivamente numa concepção de *numinoso*, quando este descreve e circunscreve-se ao aspecto do divino, em oposição ao que poderíamos chamar de *Sagrado de Atribuição*.

Estas duas maneiras de se compreender o sagrado estão em oposição quando se parte da noção ottoniana do sagrado (como numinoso/divino), em relação ao *Sagrado de Atribuição*. A descrição ottoniana do caráter não-racional do sagrado combina com sua percepção do Deus judaico-cristão que se revela ao ser humano, ainda que, em sua dimensão numinosa permaneça insondável e ininteligível - esta percepção se torna exclusivista por seu turno. Já o *Sagrado de Atribuição*, que não depende da *Revelação*⁵¹³ e que possui medidas outras do que seria o divino, pode tranquilamente assimilar a proposta da *Revelação* quanto ao “objeto” do sagrado como sendo o Deus judaico-cristão; entretanto, é livre para não fazê-lo. Esta concepção de sagrado (de atribuição) pode sacralizar qualquer coisa ou pessoa; como também, além de atribuir valor, pode vir a tão somente reconhecer o sagrado no numinoso.

É importante dizer ainda que à medida da proporção em que o *Sagrado de Atribuição* reconhece o sagrado no *Numinoso* (especialmente na abordagem referida a Otto), sua característica própria vai se desvanecendo – isto porque, conforme afirmado, estas duas dimensões de sagrado ocupam posições antagônicas por princípio e definição. Explico melhor o que quero dizer com posições antagônicas:

O *Sagrado de Atribuição* não aceita nenhum valor externo a si, ou ao seu interesse, antes age impulsionado pelo egoísmo. Ele nasce de uma atitude que “parte do princípio de que o móvel fundamental de todo pensamento ou ação

⁵¹² OTTO, 1985, p. 65.

⁵¹³ Rubrica Teológica: “ato pelo qual Deus fez saber aos homens os seus mistérios, sua vontade” (HOUAISS).

(morais) é a defesa dos próprios interesses”; é uma “[...] paixão humana fundamental, que consiste na submissão do dever ao interesse particular, em detrimento da obediência à lei moral”.⁵¹⁴ O *Sagrado de Atribuição* nasce da exigência de compensação de uma ausência sentida.⁵¹⁵ O objeto deste sagrado, quando escolhido/definido, substituirá ou buscará substituir o elemento causador da ausência.

Já, ao nos referirmos ao sagrado como *Numinoso*, temos por princípio nada menos que a *Revelação*, que simplesmente não aceita/não tolera a possibilidade de uma substituição do seu “Objeto” do sagrado - portanto, está em total desacordo com qualquer outra maneira de pensar o sagrado. Outra maneira de descrever o que “pensa” o sagrado como *Numinoso* a respeito do *Sagrado de Atribuição* pode ser descrito em um só vocábulo: idolatria.

Assim, temos por distinção básica o seguinte: o sagrado como *Numinoso* parte de Deus mesmo (tem Deus como agente), através da *Revelação*; já o *Sagrado de Atribuição* é antropocêntrico (tem o ser humano como centro) – nasce do ser humano e obrigatoriamente acha seu fim no ser humano mesmo.

Otto foca o sagrado através de um só prisma - o prisma cristão. Como já mencionado, para ele o *Sagrado* como o divino só pode referir-se ao *Deus judaico-cristão*. Para responder às questões de sua época, valeu-se até mesmo de tom apologético em certas afirmações⁵¹⁶:

Os elementos não-rationais que permanecem vivos numa religião preservam-na da degeneração em racionalismo. Os elementos racionais que nela são abundantemente saturados, preservam-na de cair no fanatismo ou no misticismo ou de neles permanecer; e elevam-na ao nível de religião qualitativamente superior, culta, religião da humanidade. A presença desses dois elementos e sua harmonia, estabelecem um critério para medir a superioridade de uma religião, e esse é propriamente um critério religioso; segundo este critério, o cristianismo tem uma superioridade absoluta sobre todas as religiões do mundo, suas irmãs.⁵¹⁷

⁵¹⁴ HOUAISS para o termo *egoísmo* nas rubricas: psicologia e ética.

⁵¹⁵ Rubem Alves expressa a aparente antinomia desta realidade: “O sagrado sempre será importante. Ele é, no fundo, ‘a presença de uma ausência’” (ALVES, Rubem. *Sobre deuses e caquis*. Teologia, política e poesia em Rubem Alves. Rio de Janeiro: ISER, 1987. p. 30).

⁵¹⁶ BIRCK, 1993, p. 157.

⁵¹⁷ OTTO, 1985, p. 120.

O autor procura argumentar sobre o que ele chamou de *superioridade da religião cristã*⁵¹⁸, por esta ter um conceito de sagrado mais completo e complexo.⁵¹⁹ Para manter sua linha de raciocínio, afirmou categoricamente que “o sagrado é, antes de mais nada, interpretação e avaliação do que existe no domínio exclusivamente religioso”.⁵²⁰ Podemos aqui argumentar, entretanto, que hodiernamente a noção de sagrado possui outras dimensões, que não invalidam ou desmerecem a abordagem de Otto, mas que tiram de suas mãos a premissa de exclusividade do termo. Faz-se necessário cuidado epistemológico para não forçar a noção de sagrado à concepção judaico-cristã de religiosidade. A distinção se faz necessária até mesmo para não invalidar as duas categorias em suas especificidades; pelo que proponho uma reflexão do termo sagrado para além do domínio exclusivamente cristão, para além de Rudolf Otto.

2.3 O sagrado para além de Rudolf Otto

2.3.1 O Sagrado de Atribuição⁵²¹

O sagrado sempre será importante. Ele é, no fundo, ‘a presença de uma ausência’.⁵²² O sagrado pertence como uma propriedade estável ou efêmera a certas coisas [...], a certos seres [...], a certos espaços [...], a certos tempos [...]. Nada há que não possa tornar-se sua sede e revestir assim aos olhos do indivíduo ou da coletividade um prestígio sem igual. Nada há, igualmente, que não possa ver-se desapossado dele.⁵²³

⁵¹⁸ BIRCK, 1993, p. 157.

⁵¹⁹ BIRCK, 1993, p. 157.

⁵²⁰ OTTO, 1985, p. 11.

⁵²¹ Dentro desta temática publiquei os artigos:

SCHOCK, Marlon Leandro. O Sagrado de Atribuição: perspectivas didáticas. In: BRANDENBURG, L. E.; WACHS, M. C.; KLEIN, R.; REBLIN, I. A. (Org.). *VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST: fenômeno religioso e metodologias*. São Leopoldo: Sinodal, 2009, p. 111-115.

SCHOCK, Marlon Leandro. O Sagrado de Atribuição. In: BRANDENBURG, L. E.; WACHS, M. C.; KLEIN, R.; REBLIN, I. A. (Org.). *VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST: fenômeno religioso e metodologias*. São Leopoldo: Sinodal, 2009, p. 214-220.

⁵²² ALVES, 1987, p. 30.

⁵²³ CAILLOIS, Roger. *O homem e o sagrado*. Lisboa: Edições 70, 1979. p. 20.

Diversamente da noção de sagrado advinda da *Revelação*, esta concepção de sagrado tem por agente específico o ser humano. Como já referido, é de uma projeção antropológica que nasce o *Sagrado de Atribuição*, que em seu espectro se mantém na horizontalidade se consideramos a *Revelação* como ação vertical que inspira primeiramente a reação em mesmo plano.

O *Sagrado de Atribuição* é absolutamente dependente da capacidade humana de significação e/ou ressignificação, de valoração – o sagrado, neste caso, é absolutamente dependente da *atribuição* de sacralidade.⁵²⁴ Rubem Alves afirma que é o ser humano que ao contemplar os fatos, “os revestem com uma aura sagrada que em nenhum lugar se apresenta como dado bruto, surgindo apenas de sua capacidade para conceber o ideal e de acrescentar algo ao real”.⁵²⁵ Para Alves, nenhum fato, coisa ou gesto possui em si mesmo as marcas do sagrado.⁵²⁶ Ao contrário,

[...] coisas e gestos *se tornam* religiosos quando homens os batizam como tais. A religião nasce com o poder que os homens têm de *dar nomes às coisas*, fazendo uma discriminação entre coisas de importância secundária e coisas nas quais seu destino, sua vida e morte se dependuram. [...] Com estes símbolos os homens discriminam objetos, tempos e espaços, construindo, com o seu auxílio, uma abóbada sagrada com que recobrem o seu mundo. [...] E, assim, coisas inertes – pedras, plantas, fontes – e gestos, em si vulgares, passam a ser *os sinais visíveis desta teia invisível de significações*, que vem a existir pelo poder humano de dar nomes às coisas, atribuindo-lhes um valor.⁵²⁷

A relação existente entre o *Sagrado de Atribuição*, a *ausência* e a *saudade*, são expressas através da *sacralização* que, segundo Alves, é o “sinal visível de uma ausência”.⁵²⁸ Este sinal, símbolo, representação valorativo-atributiva de afetividade e/ou devoção por um objeto ou ser ausente é o caminho de substituição pelo qual algo/alguém qualquer se torna sagrado. Representa com a maior força possível o ausente, objeto da saudade, símbolo da ausência. Em sua obra *O que é religião?*,

⁵²⁴ Sacralizar: “Fazer adquirir ou adquirir caráter sagrado; tornar (-se) sagrado” (HOUAISS).

⁵²⁵ ALVES, 1996, p. 66.

⁵²⁶ “O sagrado não é uma eficácia inerente às coisas” (ALVES, Rubem. *O que é Religião?* São Paulo: Ars Poetica, 1996. p. 24).

⁵²⁷ ALVES, 1996, p. 24.

⁵²⁸ ALVES, Rubem. *Creio na ressurreição do corpo*. Rio de Janeiro: Tempo e presença, 1982. p. 8.

Alves ilustra esta ausência. Lembra o encontro do pequeno príncipe com a raposa na obra de Antoine de Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe*⁵²⁹:

O príncipe encontrou com um bichinho que nunca havia visto antes, uma raposa. E a raposa lhe disse: 'Você quer me cativar?'. 'Que é isto?', perguntou o menino. 'Cativar é assim: eu me assento aqui, você se assenta lá, bem longe. Amanhã a gente se assenta mais perto. E assim, aos poucos, cada vez mais perto...' E o tempo passou, o príncipezinho cativou a raposa e chegou a hora da partida. 'Eu vou chorar', disse a raposa. 'Não é minha culpa', desculpou-se a criança. 'Eu lhe disse, eu não queria cativá-la... Não valeu a pena. Você percebe? Agora, você vai chorar!' 'Valeu a pena sim', respondeu a raposa. 'Quer saber por quê? Sou uma raposa. Não como trigo. Só como galinhas. O trigo não significa absolutamente nada, para mim. Mas você me cativou. Seu cabelo é louro. E agora, na sua ausência, quando o vento fizer balançar o campo de trigo, eu ficarei feliz, pensando em você...'. E o trigo, dantes sem sentido, passou a carregar em si uma ausência, que fazia a raposa sorrir.⁵³⁰

O *Sagrado de Atribuição* tem por possibilidade sacralizar qualquer coisa ou pessoa, outorgando-se aos elementos da natureza ou da fabricação humana um caráter de extraordinário - fascinante ou atemorizante - da ordem do mistério, da transcendência.

O *Sagrado de Atribuição* pode, entretanto, limitar-se a produzir o que Leonardo Boff chamou de *transcendência menor e pseudotranscendência*.⁵³¹ Ambas têm por princípio manipular a estrutura do desejo e canalizar toda a sua potencialidade para um objeto limitado e identificar a parte com a totalidade, causando a ilusão da realização do desejo infinito identificado com um objeto finito; ainda que explorem a capacidade de transcendência do ser humano⁵³², não lhe conferem a experiência de uma plenitude duradoura.⁵³³

⁵²⁹ Este diálogo pode ser encontrado em SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 45. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997. p. 65-72.

⁵³⁰ ALVES, 1996, p. 26-28.

⁵³¹ Boff classifica a transcendência negativamente de duas formas: primeiramente ele trata da ineficácia, da inaptidão, da insuficiência deste tipo de recurso buscado pelo ser humano, denominado por ele de *transcendência menor*. Em segundo lugar, o autor trata do que ele chama de *pseudotranscendência* - esta ocorre quando pessoas e grupos religiosos extremistas fazem com que identidade religiosa seja sinônimo de magia e fundamentalismo. Discorro sobre estas abordagens no terceiro capítulo da parte B onde trato da transcendência.

⁵³² SCHOCK, 2008, p. 11.

⁵³³ SCHOCK, 2008, p. 26.

Considerações e apontamentos

Para fazermos uma primeira distinção entre o sagrado como *numinoso* e o *Sagrado de Atribuição*, podemos afirmar conceitual e sinteticamente que:

O sagrado como *Numinoso* é de categoria auto-existente, inapreensível fora da *Revelação* – e como tal, é uma realidade já posta, dada.

O *Sagrado de Atribuição*, por sua vez, carece de significação, de valoração e da impressão de um caráter extra-ordinário.

Talvez pudéssemos dizer que ao *Sagrado de Atribuição* cabem a valoração e a significação e ao *Numinoso* cabem o reconhecimento e a contemplação.

Compreendendo melhor o *Sagrado de Atribuição* como um sistema de significações, quero propor agora outro sistema de significações para uma reflexão dentro da mesma perspectiva: o *Mito a partir de rubricas*.⁵³⁴

2.3.1.1 O Mito a partir de Rubricas

Indiscutivelmente o mito é tema central para o Ensino Religioso escolar. Mas, não apenas pela importância do tema do modo geral como ele comumente é abordado – a relevância da consideração do mito em seguimento do *Sagrado de Atribuição* diz respeito a sua leitura a partir de *rubricas*.⁵³⁵

Quando me ative na tentativa de sintetizar logicamente uma conceituação para *mito* me apercebi em meio a um número enorme de informações desconstruídas que tratavam do tema por vieses muito diversos e contraditórios. Quando me deparei com a obra *Mitos do individualismo moderno* de Ian Watt⁵³⁶ percebi que não era o único com esta impressão. É fácil constatar abordagens incompletas e muitas vezes imprecisas em se tratando de um tema tão esquivo e

⁵³⁴ Dentro desta temática publiquei o artigo:

SCHOCK, Marlon Leandro. Mito e interpretação da realidade: uma leitura do mito a partir de rubricas. In: *X Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso* (X FONAPER), 2008, Taguatinga - DF.

⁵³⁵ Minha configuração do mito a partir de rubricas parte da noção desta como “indicação geral do assunto e/ou da categoria de algo” (HOUAISS)

⁵³⁶ WATT, Ian P. *Mitos do individualismo moderno*: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robinson Crusoe. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

multicolor. Watt lembra a afirmação de Claude Lévi-Strauss no clássico *Structural study of myth*, onde este diz que, até hoje, pensar sobre o mito significa pensar sobre um retrato do caos.⁵³⁷ Entretanto, mesmo diante desta complexidade e deste desafio, o mito como tema demasiadamente interessante exigiu uma apreciação mais aprofundada; do que surgiu a leitura do mito a partir de *rubricas*. Seleccionei três que me pareceram abarcar e representar maior interesse na discussão da dimensão do Ensino Religioso escolar. Sem dúvida posso afirmar que estas três óticas ajudam a desvelar o mito, principalmente no que se refere à tentativa de interpretar a realidade.

Preciso de antemão dizer, não para justificar o teor ou o alcance da pesquisa, mas para não permitir uma leitura desavisada, que este texto não pretende, e nem poderia, esgotar a temática do mito. O que intento é centrar uma conceituação etimológica para o termo, para em seguida distingui-lo de outros habitualmente aproximados não intencionalmente, como, também, fazer uma aproximação e uma reflexão da concepção hodierna do mesmo.

Entretanto, nossa primeira reflexão necessariamente precisará partir da inter-relação simbiótica existente entre símbolo, mito e rito. Sem um olhar prévio para a convergência destes três elementos indissociáveis entre si é provável que cheguemos a uma observação individual que seja desvirtuada em alguma medida.

2.3.1.1.1 A inter-relação símbolo/mito/rito

Símbolo e mito apelam-se mutuamente. O símbolo é um componente essencial do mito. E este por sua vez, 'realiza' o símbolo, já que sua tendência é ingressar no mito [...].⁵³⁸

Conforme pudemos notar na epígrafe acima, o mito é a realização do símbolo, que, como a primeira linguagem da experiência religiosa, entra necessariamente na estrutura do mito. Já do mito, por ser uma *história fundante*,

⁵³⁷ WATT, 1997, p. 232.

⁵³⁸ CROATTO, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 241.

espera-se que aponte para o rito.⁵³⁹ E é o que de fato faz: cria modelos de ritos para todas as atividades humanas significativas.⁵⁴⁰

Embora que por questões de método se costume dissociar o mito do rito, “sua compreensão fica prejudicada se não estiver presente, no exame de qualquer tema mitológico, sua expressão dramático-ritual, pois o rito é o mito em ação. Rito e mito constituem de fato elementos indissociáveis e complementares”.⁵⁴¹ Dessa forma, ainda que por propósito didático separemos símbolo, mito e rito, isto não impede a presença recíproca em termo ou conceito destes três elementos indissociáveis entre si.

Entretanto, apesar da vinculação, da inter-relação de símbolo, mito e rito, podemos evidenciar especificidades. Por isto, tendo claro que o símbolo não se anula no relato mítico, mas se prolonga e se completa neste⁵⁴², partiremos inicialmente para uma necessária definição de símbolo.

2.3.1.1.1.1 O que é o símbolo?

O ser humano constrói símbolos continuamente. Tudo o que produz é de alguma forma simbólico.⁵⁴³

Croatto compreende o símbolo como *mediação do sagrado*⁵⁴⁴, como *realidade transcendente* que, “ao revestir um objeto ou uma pessoa de sacralidade, torna possível ao ser humano comunicar-se com o transcendente, o sagrado em sua forma absoluta, o divino”.⁵⁴⁵ Ao dizer que o sagrado precisa ser revestido de sacralidade, Croatto está afirmando sua compreensão de que “[...] as coisas não são simbólicas em si mesmas, e nem sempre chegam a sê-lo. São constituídas

⁵³⁹ CROATTO, 2001, p. 236.

⁵⁴⁰ Esta, diria Eliade, é a função soberana do mito: “[...] revelar os modelos exemplares de todos os ritos e de todas as atividades humanas significativas [...]” (ELIADE, Mircea. *Aspectos do mito*. Lisboa: Edições 70, 1986. p. 14).

⁵⁴¹ ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL. *Mito*. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda., 1986. v. 20. p. 7763.

⁵⁴² CROATTO, 2001, p. 241.

⁵⁴³ CROATTO, 2001, p. 84. Croatto está fazendo referência a CASSIRER, Ernst. *Filosofia de las formas simbólicas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1971. 3 v. (original alemão: 1923-1929).

⁵⁴⁴ “O símbolo religioso está localizado, em primeiro lugar, ‘entre’ o totalmente Outro e o sujeito humano que o experimenta” (CROATTO, 2001, p. 83).

⁵⁴⁵ CROATTO, 2001, p. 83.

simbolicamente por algum tipo de experiência humana”.⁵⁴⁶ Esta é exatamente a mesma perspectiva observada no *Sagrado de Atribuição*, conforme referi há pouco.

Para exemplificar o símbolo como mediação do sagrado podemos lembrar da *ausência* como força impulsionadora em direção à sacralização ilustrada pelo encontro do pequeno príncipe com a raposa na obra de Antoine de Saint-Exupéry, também referido acima.

Etimologicamente falando, poderíamos nos valer da afirmação de Leonardo Boff que reconhece o termo símbolo como proveniente do substantivo grego *sýmbolon*, derivado do verbo *sybállein* ou *sybállesthai*.⁵⁴⁷ Numa interpretação literal, a palavra símbolo significaria: lançar (*bállein*) junto (*syn*). O sentido é “lançar as coisas de tal forma que elas permaneçam juntas”.⁵⁴⁸ Marc Girard diria que o símbolo implica primeiramente uma dualidade, depois, uma unificação – duas coisas juntas formando uma só.⁵⁴⁹ Originariamente “o sentido do substantivo grego *sýmbolon* designava qualquer objeto partido em dois pedaços, num contrato, e que permitia aos dois portadores ou seus descendentes o reconhecimento mútuo”.⁵⁵⁰ Croatto menciona este costume grego de, ao fazer um contrato, quebrar em duas partes um objeto de cerâmica e cada pessoa levar uma das partes. Uma reclamação posterior poderia ser “legitimada pela reconstrução (‘pôr junto’ = *symbollo*) da cerâmica destruída, cujas metades deveriam coincidir”.⁵⁵¹ Boff prefere outro tipo de relação para ilustrar o conceito de símbolo:

[...] dois amigos, por conjunturas aleatórias da vida, têm que separar-se. A separação é sempre dolorosa. Implica sentimento de perda. Deixa muita saudade para trás. Assim os dois amigos tomavam um pedaço de telha e cuidadosamente o partiam em dois, de tal modo que, juntados, se encaixavam perfeitamente. Cada um carregava consigo o seu pedaço. Se um dia voltassem a encontrar-se, mostrariam os pedaços que deveriam encaixar-se exatamente. Caso

⁵⁴⁶ CROATTO, 2001, p. 83.

⁵⁴⁷ BOFF, Leonardo. *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1998. p 11-12.

⁵⁴⁸ BOFF, 1998. p 11. Importante referenciar que o simbólico é o oposto de diabólico – *diabállein*: lançar as coisas para longe, de forma desagregada e sem direção. *Diabólico* é, portanto, tudo o que desagrega, desune, separa, desconcerta (BOFF, 1998. p 12).

⁵⁴⁹ GIRARD, Marc. *O símbolo na Bíblia: ensaio de teologia bíblica enraizada na experiência humana universal*. São Paulo: Paulus, 1997. p 26.

⁵⁵⁰ WACHS, Manfredo Carlos. *Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente*. 2004. 303 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004. p. 83.

⁵⁵¹ CROATTO, 2001, p. 84.

se encaixassem, simbolizava que a amizade não se desgastou nem se perdeu. Era o *símbolo* (eis a palavra), vale dizer, o sinal de que, apesar da distância, cada um sempre conservou a memória bem-aventurada do outro, presente no caco bem cuidado de telha.⁵⁵²

Poderíamos resumidamente afirmar que o símbolo é um elemento do mundo fenomênico (desde uma coisa até uma pessoa ou acontecimento) que foi transnificado, passando a significar algo além de seu próprio sentido primário.⁵⁵³

Croatto apresenta quatro grandes *sistemas simbólicos*: a linguagem, o amor, a arte e o sistema religioso.⁵⁵⁴ Nossa reflexão sobre o mito e a interpretação da realidade se dará mais especificamente tendo o símbolo em sua acepção vinculada ao sistema religioso. Neste, o símbolo é percebido como “a linguagem originária e fundante da experiência religiosa, a primeira e a que alimenta todas as demais”.⁵⁵⁵

2.3.1.1.1.2 O que o símbolo não é

Frequentemente acontece certa confusão quanto ao emprego correto de termos em qualquer diálogo, em qualquer esfera temática. Para que não nos traíamos em nossa sondagem sobre o significado de *símbolo*, considere ser oportuno fazer uma distinção deste em relação a termos que desavisadamente são usados como sinônimos. Como exemplos podemos citar a metáfora e a alegoria, figuras de linguagem que possuem significados muito similares (mas não idênticos) ao do símbolo, pelo que exigem distinção. Precisaremos fazer o mesmo em relação ao signo.

Metáfora (do grego *meta-fero*): *leva mais adiante*, ou seja, para outro significado; termo etimologicamente correspondente, contudo, apoiando-se somente no sentido direto. A metáfora é uma “linguagem comparativa em que se realiza uma comparação entre dois seres ou duas situações. Ela procura auxiliar, por meio de uma linguagem comparativa, a compreensão daquilo que é plenamente identificado através de uma outra imagem”.⁵⁵⁶ Para uma distinção mais clara poderíamos dizer

⁵⁵² BOFF, 1998, p. 12.

⁵⁵³ CROATTO, 2001, p. 87.

⁵⁵⁴ CROATTO, 2001, p. 84.

⁵⁵⁵ CROATTO, 2001, p. 41.

⁵⁵⁶ WACHS, 2004, p. 82.

que a metáfora é uma comparação entre elementos conhecidos e o símbolo é uma trans-significação.⁵⁵⁷ Um exemplo que pode ajudar na compreensão da metáfora é a bem conhecida frase: *Minha boca é um túmulo*.

Alegoria (do grego *allo-agoreuo*): *dizer-outra-coisa*. É um recurso usado para “interpretar acontecimentos ou realidades conhecidas, ou que se fazem conhecer por uma ‘explicação’, como nas parábolas [...]”.⁵⁵⁸ A alegoria é um modo de expressão ou interpretação que consiste em representar pensamentos, ideias, qualidades sob forma figurada; um texto filosófico escrito de maneira simbólica, utilizando-se de imagens e narrativas com intuito de apresentar tropologicamente (figuradamente) ideias e concepções intelectuais.⁵⁵⁹ Manfredo Wachs a descreve como uma representação figurativa que “[...] toma, com frequência, a forma humana, e com menos intensidade, a forma de animais, vegetais, de um fato heróico, de uma determinada situação, de uma virtude ou de um ser abstrato”.⁵⁶⁰ Um exemplo clássico é a Alegoria da Caverna de Platão.

Ao contrário do símbolo, a alegoria transporta um “segundo sentido” para um “primeiro sentido”. Para entender a alegoria, é preciso ter conhecimento *prévio* do segundo sentido. Ao ser “traduzida”, a alegoria esgota-se no símbolo, entretanto, o segundo sentido é inesgotável.⁵⁶¹

Signo – O signo é possivelmente o elemento mais comumente confundido com o símbolo. Em aspectos diferentes, o signo coincide com a alegoria e, sobretudo com o símbolo. É uma “designação comum a qualquer objeto, forma ou fenômeno que remete para algo diferente de si mesmo e que é usado no lugar deste numa série de situações (a balança, significando a justiça; a cruz, simbolizando o cristianismo; a suástica, simbolizando o nazismo).⁵⁶² Também são signos os popularmente chamados “símbolos” matemáticos, químicos, os sinais de trânsito, os

⁵⁵⁷ CROATTO, 2001, p. 92.

⁵⁵⁸ CROATTO, 2001, p. 94.

⁵⁵⁹ HOUAISS.

⁵⁶⁰ WACHS, 2004, p. 82.

⁵⁶¹ CROATTO, 2001, p. 94-97.

⁵⁶² HOUAISS.

códigos de escrita, de gestos ou de outro campo semiótico qualquer. O segundo sentido ao qual o signo remete é *anterior* à sua formalização.⁵⁶³

Croatto afirma que o símbolo se diferencia do signo, tanto quanto da metáfora e da alegoria, por remeter a algo *desconhecido* em si, mas que, entretanto, se faz presente em algo visível; ele aponta numa só direção (para além) rumo àquilo que só pode se expressar por ele.⁵⁶⁴

2.3.1.1.1.3 O que é o mito?

Seria difícil encontrar uma definição de mito que fosse aceita por todos os estudiosos e, ao mesmo tempo, acessível aos não especialistas. Alias, será possível encontrar *uma única* definição susceptível de abranger todos os tipos e todas as funções dos mitos, em todas as sociedades arcaicas e tradicionais?⁵⁶⁵

Mircea Eliade, em sua obra *Aspectos do mito*, fala de uma *tentativa* de definição do termo. Isto porque o pesquisador romeno se dá conta de que “o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada em perspectivas múltiplas e complementares”.⁵⁶⁶

O sentido corrente de mito perpassa em torno do que afirma o Houaiss:

Substantivo masculino: relato fantástico de tradição oral, ger. protagonizado por seres que encarnam, sob forma simbólica, as forças da natureza e os aspectos gerais da condição humana; *lenda, fábula* (Ex.: <m. e lendas dos índios do Xingu> <os m. da Grécia antiga>); narrativa acerca dos tempos heróicos, que ger. guarda um fundo de verdade (Ex.: o m. dos argonautas e do velocino de

⁵⁶³ CROATTO, 2001, p. 97-98.

⁵⁶⁴ CROATTO, 2001, p. 98.

⁵⁶⁵ ELIADE, 1986, p. 12.

⁵⁶⁶ ELIADE, 1986, p. 12. Podemos ter uma ideia das múltiplas perspectivas e da complexidade da apropriação de diálogos diversos para a composição das noções particulares do mito a partir da fala de Ian Watt: “Para o caso, poderíamos certamente adotar em medida considerável o pensamento de Cassirer, que via o mito como algo simbólico; e também um pouco da concepção de Durkheim e Malinowski, que o viam na sua relação com a estrutura social. A ênfase estrutural de Lévi-Strauss é igualmente aceitável”. E complementa sobre Cohen: “[...] já o ponto central de sua concepção, apesar de simples, é de suma importância”. Watt faz uma coletânea de autores para apresentar algum marco teórico para seu referencial de mito. Destes autores ele parte para uma concepção de mito dentro da rubrica literária. (WATT, 1997, p 232).

ouro^[567])

Rubrica: antropologia - relato simbólico, passado de geração em geração dentro de um grupo, que narra e explica a origem de determinado fenômeno, ser vivo, acidente geográfico, instituição, costume social etc. (Ex.: o m. da criação do mundo)

Derivação (por extensão de sentido):

- representação de fatos e/ou personagens históricos, freq. deformados, amplificados através do imaginário coletivo e de longas tradições literárias orais ou escritas (Ex.: o m. em torno de Tiradentes)

- exposição alegórica de uma ideia qualquer, de uma doutrina ou teoria filosófica; *fábula, alegoria* (Ex.: <o m. da caverna, de Platão>)

Derivação (sentido figurado):

- construção mental de algo idealizado, sem comprovação prática; ideia, estereótipo (Ex.: <o m. do detetive infalível> <o m. do bom selvagem>)

- afirmação fantasiosa, inverídica, que é disseminada com fins de dominação, difamatórios, propagandísticos, como guerra psicológica ou ideológica (Ex.: <o m. do comunista que come crianças> <o m. da inferioridade mental dos negros>)

O Houaiss aborda de maneira generalizada as diversas formas de uso do termo, hodiernamente. Penso que poderíamos considerar e sistematizar para esta reflexão três eixos principais: 1) por uma definição literária e por extensão de seu sentido; 2) por uma rubrica antropológica tendo o mito como um sistema de valores (de significação); e 3) por derivação e sentido figurado, como estereótipo preconcebido não intencionalmente⁵⁶⁸ e também intencionalmente como ferramenta ideológica.⁵⁶⁹

Vamos procurar abrigar dentro destes três eixos principais as noções de mito em sua identificação mais próxima com a discussão atual do Ensino Religioso escolar. Para facilitar a articulação vamos trabalhar com o conceito de rubrica.⁵⁷⁰ Teremos, assim, três grandes eixos representados pela *Rubrica Etimológica*, pela *Rubrica Antropológica* e pela *Rubrica Literária*. Entretanto, antes de uma definição positiva para mito, precisamos em breves parágrafos tentar dizer o que mito não é.

⁵⁶⁷ Cada um dos lendários heróis gregos que viajaram na mitológica nau Argo em busca do velcino de ouro (a pele do carneiro, da ovelha, do cordeiro recoberta com sua lã; velo) (HOUAISS).

⁵⁶⁸ Por preconceito (pré-conceito) ou prejulgamento (pré-julgamento) - por ignorância, por desconhecimento de causa.

⁵⁶⁹ Por ferramenta ideológica quero me referir aqui a um instrumento de dominação que age mascarando a realidade e alienando a consciência humana.

⁵⁷⁰ Relembrando: rubrica aqui tem o sentido de indicação geral de assunto e/ou da categoria de algo (Houaiss).

2.3.1.1.1.4 O que o mito não é

Assim como o símbolo precisou ser distinguido de metáfora, alegoria e signo, semelhantemente, o mito precisa ser diferenciado de metáfora, de lenda, fábula e conto. Além da indistinção no discurso quanto ao uso do termo mito no que se refere às três rubricas que apresento neste ensaio, há outras comuns confusões quanto ao seu emprego. Como exemplo, cito o conhecido “mito” da caverna que “não é exatamente um mito, mas uma figura ou alegoria apresentada por Platão no livro vii 514-518 da *República* para mostrar os níveis em que nossas naturezas podem ser iluminadas ou não”.⁵⁷¹

Mito, lenda, fábula e conto diferenciam-se entre si por sua origem e finalidade.⁵⁷² Ainda que tanto o mito quanto a lenda sejam considerados verdadeiros pelo narrador e sua assembleia, “a lenda não narra fatos primordiais como faz o mito [mais especificamente o de *rubrica antropológica*], e sim fatos de um período menos remoto, quando o mundo já estava constituído e organizado”.⁵⁷³ A fábula é uma narração, popular ou artística, de *fatos puramente imaginados*, em prosa ou verso, que tem entre as personagens animais que agem como seres humanos, e que ilustra um preceito moral.⁵⁷⁴ Já o conto surgiu da necessidade de diversão e serve para esta finalidade.⁵⁷⁵

De Croatto temos a interessante informação de que uma mesma história “[...] pode ser mito em uma determinada sociedade, lenda em outra e conto em uma terceira”.⁵⁷⁶ A classificação dependerá da sua origem e finalidade. Segundo ele, o ser humano religioso distingue naturalmente os fatos que narram acontecimentos

⁵⁷¹ No primeiro nível estão prisioneiros, amarrados de tal maneira que conseguem perceber apenas sombras na parede da caverna. São sombras de objetos artificiais, e a luz vem de uma fogueira. Para eles, a realidade é constituída apenas pelas sombras desses objetos artificiais. Mas, se um prisioneiro se soltar das amarras, poderá voltar-se e ver, primeiro, os próprios objetos artificiais, depois o fogo, seguindo-se então o mundo real e, por fim, o Sol. Cada estágio dessa ascensão será difícil e estranho e, no fim, o indivíduo iluminado será incapaz de comunicar seu conhecimento aos prisioneiros que ficaram na caverna” (BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 251-252).

⁵⁷² CROATTO, 2001, p. 234.

⁵⁷³ CROATTO, 2001, p. 233.

⁵⁷⁴ HOUAISS.

⁵⁷⁵ BETHE, Erich *apud* CROATTO, 2001, p. 233.

⁵⁷⁶ CROATTO, 2001, p. 235.

divinos paradigmáticos das lendas e das histórias não-sagradas (fábulas e contos).⁵⁷⁷

Sugiro o quadro comparativo de Croatto⁵⁷⁸, com o acréscimo dos dados da fábula, como mais uma ferramenta para uma distinção entre o mito (especialmente o de *rubrica antropológica*), a lenda, a fábula e o conto:

	Mito	Lenda	Fábula	Conto
Tempo	remoto	recente	qualquer	qualquer
Lugar	primordial ou outro mundo	Mundo atual	qualquer	qualquer
Crença	fato	fato	ficção	ficção
Característica	sagrado	sagrado ou secular	secular	secular
Protagonista	divino	humano	humano e/ou animal	humano ou não
Função	instaura	ensina modelos	ensina modelos	diverte

2.3.1.1.1.5 Classificações e interpretações de mitos

Há diferentes tipos de mitos e diversas formas de classificá-los. Além das ou dentro das três rubricas propostas para esta sondagem, poderíamos sugerir muitas outras formas de classificação do mito.⁵⁷⁹

Poderíamos, talvez, seguir a sugestão de Ian Watt que, tentando caracterizar a maneira moderna de pensar o mito, discorre sobre sete tipos principais de interpretação do mito a partir de Percy Cohen: 1) como uma tentativa de dar resposta a questões mais ou menos factuais ou racionais; 2) como linguagem

⁵⁷⁷ CROATTO, 2001, p. 232.

⁵⁷⁸ CROATTO, 2001, p. 234.

⁵⁷⁹ Conceitual; Visual; Etiológico; Ontológico; etc (SILVA, Magnólia Gibson Cabral da. Mitos no imaginário brasileiro. *Diálogo*, São Paulo, ano XI, n. 43, p. 22-26, 2006. p. 26).

e pensamento especificamente mitológicos (os mitos não devem ser interpretados de modo literal); 3) como rebento psicanalítico (encontra os significados simbólicos do mito transferindo-os para processos análogos do inconsciente); 4) com ênfase sociológica (a função maior do mito seria manter e reforçar a solidariedade grupal e social); 5 e 6) também com uma função social, relacionada com o rito (mito e ritual são igualmente simbólicos e de seus conteúdos fazem parte de declarações enigmáticas sobre as estruturas sociais); 7) a partir das regularidades estruturais nas representações coletivas das sociedades primitivas.⁵⁸⁰

Entretanto, devido à grande quantidade de propostas de classificação e, para além disto, o fato de que os diversos tipos de mitos nem sempre aparecem na forma pura proposta nas classificações dos estudiosos⁵⁸¹, vamos optar por manter a proposta de dirigir esta reflexão pelo viés das rubricas *etimológica*, *antropológica* e *literária*.

2.3.1.1.2 Mito de Rubrica Etimológica

Para que possamos esboçar uma base epistemológica⁵⁸² do mito precisamos necessariamente partir de uma definição etimológica⁵⁸³ e de uma significação para o termo.

Russell Norman Champlin, em sua *Enciclopédia de bíblia, teologia e filosofia*, afirma que, no grego, “o verbo *muthéo* significa ‘contar’, ‘narrar uma ficção’”.⁵⁸⁴ Assim, um mito seria algo sobre o que as pessoas falam, mas sem base

⁵⁸⁰ Watt está referenciando Percy Cohen em seu resumo *Theories of myth* apresentado na Malinowski Memorial Lecture de 1916 (COHEN, Percy S. *Theories of myth* apud WATT, 1997, p. 228-231).

⁵⁸¹ REIMER, Haroldo. Mitos de origem nos textos sagrados escritos. *Diálogo*, São Paulo, ano XI, n. 43, p. 12-15, 2006. p. 12.

⁵⁸² Episteme: “Na filosofia grega, esp. no *platonismo*, o conhecimento verdadeiro, de natureza científica, em oposição à opinião infundada ou irrefletida; no pensamento de Foucault (1926-1984), o paradigma geral segundo o qual se estruturam, em uma determinada época, os múltiplos saberes científicos, que por esta razão compartilham, a despeito de suas especificidades e diferentes objetos, determinadas formas ou características gerais [O surgimento de um nova episteme estabelece uma drástica ruptura epistemológica que *abole* a totalidade dos métodos e pressupostos cognitivos anteriores, o que implica uma concepção fragmentária e não evolucionista da história da ciência]” (HOUAISS)

⁵⁸³ Etimologia se refere à “origem de um termo, quer na forma mais antiga conhecida, quer em alguma etapa de sua evolução” (HOUAISS).

⁵⁸⁴ CHAMPLIN, Russell Norman. *Enciclopédia de bíblia teologia e filosofia. Mito*. São Paulo: Hagnos, 2001. v. 4. p. 320.

na verdade.⁵⁸⁵ A *Enciclopédia Mirador Internacional* destaca como sentido grego original de *mýthos*: narrativa, fábula, lenda, mito⁵⁸⁶, classificando-o junto a categorias de narrativa tidas de antemão como ficcionais.

A noção de *mito* foi por nós herdada da *polis* grega, onde ela se constituiu por oposição a *lógos*⁵⁸⁷, definida em termos negativos “por meio de uma dupla relação de oposição: ao real, o que faz do mito ficção, e ao racional, o que faz do mito absurdo”.⁵⁸⁸ Segundo este prisma *mythos* somente pode ser tido como um fato não comprovado, como “[...] um discurso, agradável de se ouvir, mas que não é verdadeiro. À inverdade do *mythos* opõe-se a verdade do *lógos*, o discurso racional e crítico, no qual as ideias e as histórias são examinadas e fundamentadas”.⁵⁸⁹ Talvez pudéssemos traçar como linha principal da *rubrica etimológica* esta contraposição entre *mythos* e *lógos*. Desta forma teríamos na rubrica etimológica do mito a exigência crítico-racional do discurso.

Portanto, considerando a *etimologia* do termo mito, justifica-se o uso de um significado de coisa oposta à realidade e à história.⁵⁹⁰ Este é também o sentido hodierno e coloquial do termo no senso comum. É interessante notar que o senso comum do termo se aproxima mais do significado etimológico original para mito do que a concepção de grande significado que as religiões lhe imprimiram.

2.3.1.1.2.1 Mito Ideológico (ou, mito como ferramenta ideológica)

É dentro da *rubrica etimológica* que podemos encontrar o mito como ferramenta ideológica. Das derivações de sentido figurado do mito apresentadas pelo Houaiss, esta é uma das que mais justificam o desvelamento. Trata-se de um aparelho ideológico de alto poder persuasivo e ludibriante, propositalmente criado para a dominação. Pela força de convencimento que tem, seu argumento provoca

⁵⁸⁵ CHAMPLIN, 2001, p. 320.

⁵⁸⁶ ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional, 1986, p. 7762.

⁵⁸⁷ Desde a antiguidade grega os filósofos costumam contrapor os termos *mythos* e *lógos* (LIMA, Carlos R. V. Cirne. Mitologia e história. In SCHÜLER, Donald e GOETTEMES, Miriam Barcellos (orgs.). *Mito ontem e hoje*. Porto Alegre: UFRGS, 1990. p. 208).

⁵⁸⁸ PIRES, Francisco Murari. Mito e historiografia clássica: a narrativa e a construção do acontecimento, o trabalho dos conceitos e o jogo das representações (leituras tucidianas). In SCHÜLER, 1990, p. 217.

⁵⁸⁹ LIMA, 1990, p. 208.

⁵⁹⁰ Mesmo que consideremos como parcial a nossa apreensão da realidade e da história.

uma aparente inegabilidade de suas “verdades”. A grande sacada de quem detém este poder é fazer crer à força da persuasão que uma inverdade ou uma verdade parcial é um fato acima de qualquer suspeita – inquestionável! Assim, fazem da parte um todo ao qual imprimem caráter de absoluto, forçando-a à categoria de mito. Quando assimilada, quase sempre passiva e irrefletidamente, parteja a prática, culminando o mito no rito. Este é, em linhas gerais, o processo de criação deste tipo de mito que bem poderia ser denominado de *ferramenta ideológica*.⁵⁹¹

Jean-Claude Schmitt afirma que este tipo de mito

[...] contém a ideias de um saber coletivo, imaginário e falacioso, que preenche uma função social de mobilização: a crítica não apenas ‘desmitificadora’ mas ‘desmistificadora’ de um determinado mito é a única que pode elucidar suas vítimas. Mito e ideologia são, portanto, aqui, noções muito próximas, e nossa época – que reconhece suas ideologias com a mesma facilidade com que proclama periodicamente a sua morte - é rica em mitos: mitos racistas que afirmam a superioridade de uma raça humana ou de um povo sobre os outros; mitos políticos anunciadores de uma sociedade sem classes ou de outros ‘futuros promissores’; mitos mercantis que impõem a cada um as vertigens do consumo [...].⁵⁹²

É através da crítica elucidativa do mito ideológico que promovemos não somente a desmitificação e a desmistificação, mas é também quando damos início ao processo de libertação do indivíduo e dos grupos sociais.

Podemos ver claramente a força envolvente deste mito forjado em nome da dominação observando nossa própria atitude de credulidade, no sentido do excesso de confiança e dependência mítico/mágica⁵⁹³, facilmente perceptível em diversas áreas de nossas vidas. Constantemente ouço o discurso, baseado em informações e afirmações unilaterais, impregnado de ideologias muito bem mascaradas, tal como aquele slogan que dificilmente você não lembrará: “Educação é tudo!”. Este é claramente um *mito ideológico* construído sobre a educação, alimentado pela mídia, que importa esclarecer. O teor do discurso, pretensamente soteriológico, aponta

⁵⁹¹ Esta é a conceituação dos teóricos marxistas para mito: “[...] apenas uma variante da ideologia” (DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. *Dicionário de filosofia*. Campinas: Papirus, 1993. p. 326).

⁵⁹² SCHMITT, Jean-Claude. Problemas do mito no ocidente medieval. In SCHÜLER, 1990, p. 42.

⁵⁹³ Esta dependência é fruto de uma “[...] crença difusa, mágica, na invulnerabilidade e no poder do opressor”, que possuem os oprimidos que, não tendo percepção clara da realidade de sua vida, atribuem a origem de tal situação, “seja a uma realidade superior, seja a uma causa interior a si mesmos. Em ambos os casos a causa da problemática é algo que está fora da realidade objetiva” (FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980, p. 61-67).

para: “a centralidade da educação como estratégia de superação de crise, como o melhor remédio para combater o subdesenvolvimento”.⁵⁹⁴ Esta é uma resposta encomendada por uma falsa situação criada por afirmações como a do economista Sergei Soares: “[...] o baixo índice de escolaridade da população gera e alimenta as desigualdades sociais e a concentração de renda no Brasil”.⁵⁹⁵

Cito um trecho do artigo de Aldaíza Spozati, *Exclusão social e fracasso escolar*, para ajudar a desvelar o mito:

[...] não basta a educação formal para transformar o mundo no melhor lugar para homens e mulheres, nem mesmo uma educação cidadã, responsável e comprometida com a transformação social. A educação, por si só, não é capaz de garantir uma sociedade mais justa e equânime. Ao garantir maior escolaridade em nossa sociedade, não estaremos garantindo, de imediato, a resolução das discrepâncias sociais. Não é à toa que a cartilha neoliberal prega o investimento em educação. Essa filosofia acaba por responsabilizar o indivíduo por sua situação precária, dá a entender que o motivo da pobreza, ou da não-inclusão, é a falta de estudo e não do sistema que, por sua própria natureza, acaba excluindo milhares de trabalhadores.⁵⁹⁶

Os condutores do sistema, veladamente, atribuem exclusiva responsabilidade pessoal para justificar as desigualdades sociais, tornando o “fracasso” social em exclusiva culpa do indivíduo. Esta desigualdade tem ideologicamente sido chamada e/ou justificada de darwinismo social do neoliberalismo.

Há tantos mitos de rubrica etimológica atuando como ferramentas ideológicas que um trabalho que contemplasse ao menos uma parcela deles seria muito interessante, elucidativo, libertador.

Esta vertente do mito ideológico bem pode ser associada à *rubrica etimológica*, que deixa evidente a noção de inverdade absurda. Este tipo de mito, ao invés de tentar explicar, esclarecer ou desvelar a realidade, tem por finalidade velá-

⁵⁹⁴ RIBEIRO, Marlene. Panorama da educação básica brasileira: perspectivas para o século XXI. *Revista Pedagógica*, Chapecó, n. 5, p. 27-55, dez. 2000.

⁵⁹⁵ HOLLANDA, Eduardo. Imagine... Educação e cidadania. *Isto É*, São Paulo: Ed. 3, n. 1644, p. 44, 45, abr. 2001. p. 44.

⁵⁹⁶ SPOZATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. *Em aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

la, escondê-la, distorcê-la, pela opressão e pela dominação, em favor próprio dos dominadores e contra a vida.

2.3.1.1.2.2 Mito e verdade

Partindo da rubrica etimológica de mito, ou seja, do mito como uma narrativa puramente fictícia, precisamos nos perguntar se resta ao mito alguma verdade? E, se sim, que tipo de verdade? Ou deveria simplesmente o mito ser associado à inverdade?

Para bem resolver esta questão seria necessário antes definir o que é a verdade. Infelizmente esta tarefa é nada simples. Os filósofos da antiga Grécia já debatiam a natureza da verdade, discutindo se ela era real e absoluta ou relativa e ilusória. É de senso comum que o debate acerca da verdade é uma das temáticas mais controversas da filosofia em todos os tempos. Mas, não somente aos filósofos, o conceito da verdade vem desafiando a humanidade toda por milhares de anos.

A frequência deste debate pode ser notada inclusive na Bíblia, quando Jesus fala de seu propósito de vir ao mundo. Na ocasião do diálogo com Pilatos disse: “[...] Eu para isso nasci, e para isso vim ao mundo, a fim de dar testemunho da verdade. Todo aquele que é da verdade ouve a minha voz”. Então, Pilatos lhe perguntou: “*Que é a verdade?*”.⁵⁹⁷ A questão da verdade se resolveria mais prontamente se a tivéssemos de forma mais absoluta em Jesus Cristo mesmo. Ele disse sobre si: “[...] Eu sou o caminho, e **a verdade** e a vida; ninguém vem ao Pai, senão por mim” [grifo meu].⁵⁹⁸ Uma vez que a verdade seja Nele personificada, por conseguinte, o que ele disser tem que ser verdade. Mas, mesmo que compreendamos e creiamos assim, ainda precisamos ser razoáveis, admitindo uma óbvia apreensão parcial da verdade ou de *toda* a verdade no que se refere a nossa empreitada. Dependemos, em nossa leitura, de qualquer que seja a realidade, de premissas de toda ordem⁵⁹⁹, que são as lentes a partir dos quais apreendemos nosso, por assim dizer, ponto de vista. Aliás, nos ajuda nesta compreensão manter a humildade sugerida num subtítulo

⁵⁹⁷ Evangelho segundo João 18.37-38 (BÍBLIA VIDA NOVA, 1995, p. 137).

⁵⁹⁸ Evangelho segundo João 14.6 (BÍBLIA VIDA NOVA, 1995, p. 132).

⁵⁹⁹ De linguagem, de cultura, de espiritualidade, de reflexão, etc.

apresentado por Leonardo Boff em sua obra *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*: “todo ponto de vista é a vista de um ponto”.⁶⁰⁰

A polêmica sobre a verdade do ou no mito não é novidade; já “os primeiros teólogos cristãos tomavam este vocábulo no sentido que se tinha imposto há vários séculos no mundo greco-romano: ‘fábula, ficção, mentira’”.⁶⁰¹ Esta leitura do mito (a mesma leitura que permeia hoje o senso comum) teve sua proposição reforçada com o reconhecimento da *história* como ciência acadêmica a partir do século XIX. Acreditou-se ter conseguido construir através do discurso científico da história a distinção entre a realidade histórica e a ficção e o mito. Com a instauração do discurso historiográfico, “os relatos mitológicos foram vistos como falsos e ludibriantes concepções da ‘correta’ compreensão do passado”.⁶⁰²

Com o advento da pós-modernidade veio também a *relativização do discurso historiográfico* e percebeu-se que

[...] a história também é construção determinada pelo contexto histórico do historiador, por seus interesses e ideologias. Desta forma, o debate historiográfico, na linha pós-moderna, concebe a história como gênero literário, mais próximo à literatura que à ciência. Com isso, amplia-se a possibilidade de exploração do conteúdo simbólico do mito.⁶⁰³

Se nem a história e nem a ciência têm a palavra final sobre a verdade dos fatos, mas expressam, por fim, um ponto de vista em relação a eles, é necessário admitir uma óbvia apreensão parcial da verdade. A leitura de qual seja a realidade depende de premissas de toda ordem que são as lentes a partir das quais se pode apreender um ponto de vista. Por isto bem disse Leonardo Boff que “todo ponto de vista é a vista de um ponto”⁶⁰⁴, e que cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os seus pés pisam.⁶⁰⁵

⁶⁰⁰ Boff afirma que cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os seus pés pisam (BOFF, 2000, p. 9).

⁶⁰¹ ELIADE, 1986, p. 137.

⁶⁰² PIRES, Frederico Pieper. *Linguagem mitológica e hermenêutica: relação entre o projeto de desmitologização e o simbólico*. 2003. 167 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2003. p. 125.

⁶⁰³ PIRES, 2003, p. 125.

⁶⁰⁴ BOFF, 1997.

⁶⁰⁵ BOFF, Leonardo. *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. p. 9.

Destarte, procurando isolar conceitualmente do mito de rubrica antropológica e de rubrica literária, o mito de *rubrica etimológica* se refere às categorias aproximadamente sinônimas da ficção, da fábula, da lenda; portanto, classificado junto a categorias de narrativa tidas de antemão como ficcionais, em oposição a *logos*, como negação do real e do racional, fazendo do mito um absurdo oposto à realidade e à história.

Como o caminho da definição da verdade como um padrão absoluto e unilateral é uma improbabilidade, precisamos tentar encontrar outros referenciais que nos permitam a continuidade da apreciação do mito a partir das rubricas.

2.3.1.1.2.3 Uma outra percepção do mito

Tradicionalmente Platão é exposto como tendo a mesma opinião sobre *mythos*: a inverdade em oposição à verdade do *lógos*. Carlos Cirne Lima faz uma outra leitura do pensamento de Platão acerca do mito:

Os poetas com seus mitos, diz Platão, citando nominalmente entre eles Homero e Hesíodo (378 d, 377 e) são elementos perturbadores da educação e da ordem pública e devem ser afastados da *polis*, permitindo-se apenas aqueles mitos que conduzam à verdade e à virtude (378 e). Vê-se, analisando este texto básico da *Politéia*, que, segundo Platão, há mitos bons, como há mitos maus. Não se trata, pois, simplesmente de opor *mythos* e *lógos*, e, sim, de examinar e avaliar a partir do *lógos*, a qualidade boa ou má de um determinado mito. Platão não só afirma que existem, de fato, alguns mitos bons. Ele afirma também que há mitos que são engendrados pelo próprio *lógos*. O discurso lógico, ao chegar ao fim de si mesmo, descobre-se como sendo um mito construído pela razão e que, já agora, deve ser executado na prática e tornar-se realidade pelo trabalho da ação. [...] A verdade da *Politéia* é dupla, ela é tanto um *lógos*, como também um *mythos*. O discurso racional e crítico sobre o estado e o dever-ser do homem na sociedade, quando levado a seu término, não é apenas um discurso verdadeiro, um *lógos aletós*, mas um *mythologoûmen lógo*, um mito emergente do espírito lógico e nele fundamentado. O *lógos* racional, levado no curso de seu discurso a fim e cabo, sublima-se, condensa-se e manifesta-se como sendo um mito racional. O mito ficou razão, a razão ficou mito.⁶⁰⁶

⁶⁰⁶ Lima afirma que “Não se trata aqui de um texto isolado que pinçamos dentre muitos outros que afirmam o contrário. Trata-se de uma articulação fundamental do pensamento platônico, expressa em diversos lugares (*Politéia* 376 d, 501 e; *Timaios* 26 c, e; *Nomoi* 752 a, 790 e, 841 c, 980 a)”. Platão foi citado de acordo com a “Edição *Les Belles Lettres*, Paris, à maneira tradicional, isto é, sendo mencionados o nome do diálogo e a paginação estandardizada” (LIMA, 1990, p. 208-209).

Não quero entrar no mérito da afirmação de Lima no que diz respeito a como se dá a proposta de Platão de sublimação do mito em razão e da razão em mito. Valho-me, entretanto, deste discurso para apontar que já Platão tinha outra compreensão de mito e vislumbrava-lhe um outro uso possível. Analogamente, mais pelo viés antropológico, o mito encontra sua verdade própria, um outro tipo de verdade.

2.3.1.1.2.4 Um outro tipo de verdade

Alguns dos eventos e objetos presentes nos mitos são exclusivos deste universo⁶⁰⁷, portanto, não há elementos comparativos⁶⁰⁸, mesmo no que diz respeito à verdade.

Estamos adentrando no campo de uma outra significação para o mito, distinta daquela contida na rubrica etimológica. Em vez de tentarmos resolver o problema da verdade, em sua concepção mais objetiva⁶⁰⁹, vamos trilhar um caminho diverso que aponta para um outro tipo de verdade: mais especificamente ligada ao símbolo e à experiência religiosa. Não significa, entretanto, apenas uma representação simbólica da verdade, mas, sim, o mover-se na força e na verdade próprias do símbolo. Esta reflexão fará mais sentido para aqueles e aquelas que, mais do que necessitam encontrar respostas para suas mentes sobre a origem das coisas, sentem e sabem que precisam encontrá-las com o coração.

Bronislaw Malinowski afirma que o mito “[...] não é uma explicação destinada a satisfazer uma curiosidade científica, mas uma narrativa que faz reviver uma realidade original e que responde a uma profunda necessidade religiosa, a aspirações morais, a constrangimentos e a imperativos de ordem social e, até, de exigências práticas”.⁶¹⁰ Para Malinowski, o mito é “um elemento essencial da

⁶⁰⁷ COHEN, Percy. *Theory of myth apud* WATT, 1997. p 232.

⁶⁰⁸ WACHS, 2004, p. 232.

⁶⁰⁹ Devo aqui confessar minha permanente preocupação com a atitude que algumas pessoas têm de fazer da configuração objetiva das ciências um tipo de objetivismo (qualquer teoria que afirma a supremacia dos fenômenos objetivos sobre a experiência subjetiva - HOUAISS). Tais pessoas desconsideram um olhar mais holístico à nossa ontologia: muito além do aspecto racional/cognitivo somos também constituídos de emocionalidade, de espiritualidade; temos em grande conta a afetividade, os símbolos e a religiosidade. A objetividade científica não pode dar conta destas grandezas; precisa valer-se do auxílio de outras áreas do conhecimento humano.

⁶¹⁰ Nas civilizações primitivas, afirma Malinowski, “[...] o mito exerce uma função indispensável: ele

civilização humana; longe de ser uma vã fabulação, é, pelo contrário, uma realidade viva, à qual constantemente se recorre; não é uma teoria abstrata nem uma ostentação de imagens, mas uma verdadeira codificação da religião primitiva e da sabedoria prática [...]”.⁶¹¹

Jung Mo Sung nos ajuda a por luz na questão ao dizer que o mito não se opõe à verdade, entendida como tal pelas ciências modernas. Segundo ele,

[...] os mitos respondem a outro tipo de questão, não proposta explicitamente pelas ciências. Mito e poesia pertencem a um gênero literário diferente da linguagem das ciências naturais. Enquanto estas descrevem causas, consequências e leis que regem fenômenos, os mitos e as poesias buscam o sentido para a vida do sujeito que pergunta para além do que é mensurável.⁶¹²

Therezinha Motta Lima da Cruz compartilha da mesma opinião. Segundo ela, “[...] há uma verdade profunda na poesia e no símbolo, diferente da verdade chamada objetiva, mas não menos verdadeira, no nível desse tipo de discurso”.⁶¹³ Em seu entender, o mito é “uma forma historiada de comunicar uma ideia carregada de significado e emoção”. Ela também afirma que “é muito importante que se perceba que uma verdade científica não é mais real do que uma verdade simbólica; são linguagens diferentes. A segunda, num certo sentido, é até mais verdadeira porque ultrapassa as aparências e vai ao sentido das coisas”.⁶¹⁴ Com dois exemplos, procura ilustrar seu pensamento:

Uma carta de amor, por exemplo, costuma ser rica em metáforas, mas só será mentirosa se o sentimento ali expresso for falso. Outro exemplo: Portinari pinta carregadores de sacos de café com pés muito grandes; não é que o pintor desconheça as proporções do corpo humano; ele quer comunicar uma ideia através dessa maneira diferente de ver, o que dá base ao corpo desses trabalhadores; de fato comunica, emocionalmente, de forma bem mais forte do que

exprime, realça e codifica as crenças; salvaguarda os princípios morais e impõe-nos; garante a eficácia das cerimônias rituais e fornece regras práticas para o uso do homem”. MALINOWSKI, Bronislaw. *Myth in primitive psychology*. (1926). Reproduzido no volume *Magic, Science and Religion*, Nova Iorque, 1955, p. 101-108 *apud* ELIADE, 1986, p. 24.

⁶¹¹ MALINOWSKI, 1955, p. 101-108 *apud* ELIADE, 1986, p. 24.

⁶¹² SUNG, Mo Jung. Ciência, mito e Ensino Religioso. *Diálogo*, São Paulo, ano XI, n. 43, p. 08-11, 2006. p. 9-10.

⁶¹³ CRUZ, Therezinha Motta Lima da. Dimensão metodológica do Ensino Religioso. Pensando o novo mundo em mudança. In: KLEIN, R. WACHS, M. FUCHS H. (Orgs.). *O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar: Novas perspectivas* – Princípios incluídos. São Leopoldo: IEPG, 2000. p. 68.

⁶¹⁴ CRUZ, 2000, p. 68.

faríamos num discurso sobre as agruras de tal trabalho.⁶¹⁵

O fato é que o mito, “enquanto ligado à experiência religiosa, envolve um tipo de compreensão diverso do da experiência racional”. Por isto, “[...] não é concebido como algo que se oponha à realidade [...]”.⁶¹⁶

Se, o critério de classificação para este tipo de mito (que aponta para a *rubrica antropológica*) difere do critério objetivo da ciência para articular o conceito da verdade, então, como distinguir qualquer princípio de verdade neste tipo de mito?

Penso que podemos optar pelo mesmo princípio usado nas culturas onde o mito desempenha funções ativas no conjunto da organização social. Nestas, “distinguem-se as histórias ‘falsas’ ou inventadas (lendas, fábulas) das histórias ‘verdadeiras’, de conteúdo religioso (mitos)”.⁶¹⁷ Eliade é mais rico em detalhes ao afirmar que “[...] nas sociedades em que o mito ainda está vivo os indígenas distinguem cuidadosamente os mitos – ‘histórias verdadeiras’ – das fábulas ou contos, a que chamam ‘histórias falsas’”.⁶¹⁸

O princípio básico de diferenciação é a própria natureza das duas categorias de relato: “A lenda, ‘história falsa’, narra feitos de alguns heróis populares, explica particularidades anatômicas de certos animais etc., ao passo que o mito, ‘história verdadeira’, se reporta à criação do mundo e dos homens, à origem da morte etc.”.⁶¹⁹ Eliade apresenta basicamente o mesmo princípio em sua pesquisa realizada com os indígenas; estes consideram verdadeiras todas as histórias que tratam das origens do mundo (os protagonistas são os seres divinos, sobrenaturais, celestes ou astrais); em seguida vêm as narrativas das maravilhosas aventuras do herói nacional (de nascimento humilde, que se transforma em salvador no povo) que são tidas como falsas, como portadoras de conteúdo profano (cita como exemplo as histórias que contam as façanhas “nada edificantes” do *Coio*, o lobo da pradaria, extremamente popular nas mitologias norte-americanas onde é apresentado como falsificador, velhaco, tratante).⁶²⁰

⁶¹⁵ CRUZ, 2000, p. 69.

⁶¹⁶ ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL, 1986, p. 7763.

⁶¹⁷ ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL, 1986, p. 7762-7763.

⁶¹⁸ ELIADE, 1986, p. 15.

⁶¹⁹ ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL, 1986, p. 7762-7763.

⁶²⁰ ELIADE, 1986, p. 15.

Podemos claramente verificar a diferença de prestígio⁶²¹ atribuído a cada uma destas categorias pela maneira como são tratadas: “se a lenda pode ser contada por qualquer um e a qualquer momento, o mito na maioria dos casos toma o caráter de revelação sagrada, de verdadeira iniciação”.⁶²²

Como um fechamento desta reflexão e como um prelúdio ao estudo do mito a partir da *rubrica antropológica*, quero me unir ao que Haroldo Reimer disse sobre o lugar da verdade na episteme daqueles que buscam o mito pela *rubrica antropológica*: “A questão da verdade do ou no mito não é a preocupação primeira em uma determinada cultura. A questão de principal relevância é a expressão das convicções mais profundas existentes nestas culturas. O mito é o veículo para estas expressões”.⁶²³

2.3.1.1.3 Mito de Rubrica Antropológica

Para a apreciação da *rubrica antropológica* é importante que compreendamos o mito como sistema de significações; precisamos necessariamente ver o mito não apenas *a partir* desta ótica, mas, o mais possível, *de dentro* desta. Devemos partir da premissa de que a questão da verdade objetiva necessita ser deslocada para ceder lugar a outro parâmetro. Ao analisarmos o mito de rubrica antropológica, percebemos facilmente que toda e qualquer cultura parte da premissa de que *seu* mito é a mais plena verdade. É em torno desta afirmação que se organiza o teor deste argumento:

O mito é dado como verdadeiro, portanto, porque se vê na vida social a confirmação da cosmogonia, passando sempre como história exemplar, um modelo a ser conhecido. Contém a reminiscência de uma ordem universal primeva em que se engendrou a textura da vida presente, constituindo-a e justificando-a. A cosmogonia fornece o padrão ideal para os homens cada vez que se realiza qualquer ato, tanto na esfera coletiva como na particular.⁶²⁴

Para ilustrar esta apreensão do mito como verdade que se mostra resolvida nos corações e nas mentes dos implicados, cito um trecho do texto *Nem mitos nem*

⁶²¹ No sentido de valor social, status.

⁶²² ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL, 1986, p. 7762-7763.

⁶²³ REIMER, 2006, p. 13.

⁶²⁴ ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL, 1986, p. 7763.

lendas de Eliane Potiguara, onde a autora fala da importância dos relatos cosmológicos para a existência indígena.⁶²⁵ O primeiro subtítulo de seu texto me parece ser a continuidade imediata do título: *Nem mitos nem lendas – Histórias reais dos povos indígenas!* Com este fragmento gostaria de introduzir uma reflexão sobre o mito a partir da igualdade de valor de argumentos:

Os relatos cosmológicos que a sociedade denomina ‘míticos’ são muito profundos para a existência indígena e para a formação de suas crianças. Os mitos de criação são as próprias verdades da criação. As histórias de nossos avós são as nossas referências éticas e étnicas, daí a importância dos relatos, para os povos que possuem sua visão da criação do mundo referendada na ancestralidade. Toda humanidade tem mitos sobre criação que objetivam a compreensão do eu interior, do mundo e da existência humana. [...] No entanto, os chamados mitos têm linguagens poéticas, imaginárias, transcendentais, mágicas e épicas. Para os povos indígenas, porém, nada é considerado fantasia, e sim, realidade.⁶²⁶

Potiguara afirma que “os mitos de criação são as próprias verdades da criação” para os povos indígenas. Acontece que, de fato, também o são para todos os povos que os possuem, respeitando-se a medida pessoal da crença de cada indivíduo inserido em determinada cultura. E, quando ela afirma que “os chamados mitos têm linguagens poéticas, imaginárias, transcendentais, mágicas e épicas”, mas que, “para os povos indígenas, porém, nada é considerado fantasia e, sim, realidade”, causa a impressão de estar reforçando a sua tese de que a verdade dos mitos indígenas é “mais verdadeira” do que a verdade de outros mitos. Podemos supor que Potiguara não tenha a intenção de desmerecer qualquer crença, senão reforçar seu argumento em favor da *profundidade da crença indígena* refletida na vivência na forma do rito.

Por esta razão em especial que sugeri, então, deixarmos a questão da episteme da verdade em aberto para tratarmos o tema do *mito de rubrica antropológica* pelo viés da igualdade de valor de argumentos. Desta forma, mesmo que não consigamos neste momento ir muito além das interrogações e da constatação da amplitude do tema, ao menos procuraremos nos aproximar de uma episteme que nos permita transitar nas diversas culturas. Assim, sem a emissão de

⁶²⁵ POTIGUARA, Eliane. *Nem mitos nem lendas. Diálogo*, São Paulo, ano XI, n. 43, p. 28-32, 2006. p.

12.

⁶²⁶ POTIGUARA, 2006, p. 12.

juízos de valor, teremos mais liberdade para apreender e aprender os motivos das diversas narrativas mitológicas. Mantenhamos esta premissa na mesa durante nosso diálogo o *mito de rubrica antropológica*.

Vamos começar a descrever o *mito de rubrica antropológica* nas palavras de Eliade:

[...] o mito conta uma história sagrada, relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos ‘começos’. Noutros termos, o mito conta como, graças aos feitos dos Seres Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, quer seja a realidade total, o Cosmos, quer apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narração de uma ‘criação’: descreve-se como uma coisa foi produzida, como começou a existir. O mito só fala daquilo que *realmente* aconteceu, daquilo que se manifestou plenamente. As suas personagens são *Seres Sobrenaturais*, conhecidos sobretudo por aquilo que fizeram no tempo prestigioso dos ‘primórdios’. Os mitos revelam, pois, a sua atividade criadora e mostram a sacralidade (ou, simplesmente, a ‘sobrenaturalidade’) das suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas e frequentemente dramáticas eclosões do sagrado (ou do ‘sobrenatural’) no Mundo. É esta irrupção do sagrado que *funda* realmente o Mundo e o que o faz tal como é hoje.⁶²⁷

Poderíamos assim dizer que o mito é *um relato*, “um tipo de narrativa muitas vezes transmitida oralmente antes de ser eventualmente registrada por escrito”.⁶²⁸ São *histórias* transmitidas em uma linguagem de grande poder explicativo e simbólico, consideradas verdadeiras ou sagradas⁶²⁹, que falam sobre deuses e heróis divinos de tempos antigos, de acontecimentos ocorridos na origem dos tempos (em tempos imemoriais)⁶³⁰, das origens de todas as coisas (do surgimento ou da criação quer seja do cosmo, dos deuses, dos seres humanos, das plantas e

⁶²⁷ ELIADE, 1986, p. 12-13. A descrição de Eliade sugere uma caracterização global do mito e da forma de vivência deste pelas sociedades arcaicas. Este relato pode nos servir como referência para uma comparação ao modo como se relacionam ao mito as sociedades atuais, em processo de globalização. Segue basicamente o esquema: 1) constitui a História dos atos dos Seres Sobrenaturais; 2) essa História é considerada como absolutamente *verdadeira* (porque se refere a realidades) e *sagrada* (porque é obra dos Seres Sobrenaturais); 3) sempre se refere a uma “criação”, conta como algo chegou a existir, ou como um comportamento, uma instituição ou um modo de trabalhar foram fundados (é por isso que os mitos constituem os paradigmas de todo ato humano significativo); 4) conhecendo o mito, conhece-se a “origem” das coisas; 5) ‘vive-se’ o mito no sentido em que se fica imbuído da força sagrada e exaltante dos acontecimentos evocados reatualizados (quando se rememora e atualiza o acontecimento narrado) (CROATTO, 2001, p. 265-266). Este texto pode ser originalmente encontrado em ELIADE, 1986, p. 23.

⁶²⁸ SCHMITT, 1990, p. 42.

⁶²⁹ REIMER, 2006, p. 12.

⁶³⁰ RICOEUR, 1976. p 169.

animais, de ideias, etc.); que exprimem as verdades essenciais de uma sociedade, procurando explicar as razões da organização social ao enunciar o fundamento dos costumes e das atividades humanas⁶³¹; que, ao se referirem à origem de algo, se constituem em paradigmas para as ações humanas; que contêm “*expressões hermenêuticas* de culturas específicas que podem conter arquétipos comuns a toda a humanidade”.⁶³² Motivo pelo qual são chamadas de narrativas fundantes.

Esta compilação de elementos consegue mais ou menos genericamente enunciar o que significa ou representa “a noção do mito para as ciências religiosas, a antropologia e a história da Antiguidade”⁶³³; esta é basicamente a noção de *mito de rubrica antropológica* a que procuro me referir.

2.3.1.1.3.1 A origem (o porquê) do mito de rubrica antropológica

Um das primeiras associações que fazemos ao pensar no mito de rubrica antropológica é ligá-lo aos relatos simbólicos sobre deuses e heróis divinos dos tempos imemoriais. Entretanto, o primeiro e o verdadeiro objeto deste tipo de mito não são as construções das narrativas mitológicas sobre estes deuses, heróis ou ancestrais, mas, sim, “a apresentação de um conjunto de ocorrências fabulosas com que se procurou dar *sentido* ao mundo”.⁶³⁴

Talvez possamos afirmar juntamente com Luiz Viegas de Carvalho que “todos os mitos, de todos os povos, antigos e modernos, são dizeres, são tentativas de respostas [...] que o ser humano usa para conviver com essas três perguntas, angustiantes e desafiadoras. E vamos repetindo, [...] pelos séculos dos séculos, o mesmo refrão: De onde viemos? Para onde vamos? Qual é o sentido [...] da vida?”.⁶³⁵

Cada um de nós que já se perguntou de onde viemos, por que estamos aqui, e para onde vamos, está no centro de uma questão existencial. Esta necessidade de compreensão, e a busca que dela decorre, é o que nos arremete para além das

⁶³¹ SCHMITT, 1990, p. 42.

⁶³² REIMER, 2006, p. 12.

⁶³³ SCHMITT, 1990, p. 42.

⁶³⁴ ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL, 1986, p. 7762.

⁶³⁵ CARVALHO, 1990, p. 324.

explicações científico/empíricas. Ao contrário do que possa parecer, esta busca não é exclusividade das pessoas mais místicas; estas questões não só também estão impregnadas nas pesquisas científicas, como foram o fator motivador para a busca dos cientistas. Podemos ter esta afirmação confirmada no depoimento de Jung Mo Sung:

Quando na verdade os cientistas elaboram teorias e procuram respostas, não buscam somente explicações de como as coisas aconteceram e como deverão ou poderão acontecer dentro de bilhões de anos, mas tentam responder a outras perguntas. Talvez as mais importantes: De onde viemos? Para onde vamos? Qual o sentido da existência? E, ainda a mais secreta das perguntas: Há indício de que o Universo não seja fruto de um acaso e de que deve ou pode existir um Ser supremo ou um Espírito que tudo impregna? Por causa de tais interrogações, nem sempre explicitadas, todos nós (ou quase todos), nos sentimos atraídos por essas teorias e imagens.⁶³⁶

Como a pergunta sobre a origem da vida e do universo é uma questão existencial, requer soluções de ordem religiosa. Da tentativa de responder à pergunta pelas origens últimas do universo, da vida, do ser humano e dos seus costumes nasceu o mito. A criação do mito é uma espécie de primeira tentativa dos seres humanos chegarem à compreensão dos grandes mistérios que nos circundam.⁶³⁷

Aqui podemos ver claramente a utilização do mito juntamente a outra categoria fundante do Ensino Religioso escolar: a busca do *sentido para a vida*.

2.3.1.1.3.2 O caráter atemporal/supratemporal e/ou permanente do mito

Como um acontecimento originário, o mito tem por característica situar o acontecimento narrado em um horizonte primordial. O acontecimento mítico não é cronológico, portanto,

[...] não costuma usar números para assinalar datas, mas expressões difusas como 'em outro tempo', 'no princípio' [...]. O tempo (e o espaço) do mito não são coordenáveis com o tempo e o espaço de nossa existência. Supõe-se que o acontecimento relatado está 'no limite' [...] entre um tempo primordial e o tempo cronológico que

⁶³⁶ SUNG, 2006, p. 9.

⁶³⁷ CHAMPLIN, 2001, p. 321.

conhecemos.⁶³⁸

O mito pode ser descrito como um evento de caráter atemporal/supratemporal⁶³⁹ e/ou permanente porque se apresenta como uma realidade incomensurável⁶⁴⁰, portanto, inapropriável, que foge ao domínio e à noção cronológica do tempo. O mito refere-se a um *tempo* em que não havia o tempo, a um *tempo* superior ou fora do limite do tempo. É a algo assim que se refere Croatto na citação acima - um *tempo primordial* que escapa à nossa noção de tempo cronológico.

O caráter atemporal é o que distingue o mito de um relato qualquer. O relato “[...] não terá caráter atemporal, pois sempre estará situado historicamente. Por outro lado, o mito é a narrativa de uma situação ou de um acontecimento ocorrido no passado, num espaço maior de tempo, num período mais distante e nem sempre localizado historicamente”.⁶⁴¹ O caráter supratemporal e permanente do mito, que jamais deixa de ocorrer e que, como paradigma, vale para todos os tempos, faz com que ele “se distinga de um relato histórico, de uma narrativa de acontecimentos e da descrição de uma situação. Permite, inclusive, a partir do seu caráter narrativo, desenvolver processos de identificação em diversos momentos históricos, de ressignificação e ressimbolização e de reconfiguração dos seus elementos míticos”.⁶⁴²

Desta forma, o relato mítico não está preso a um tempo ou a uma época específica; isto “permite que ele seja válido, percebido e contextualizado em momentos e épocas que não sejam as mesmas das características do relato original”.⁶⁴³ Como um elemento permanente o mito pode mudar no decorrer da história e transformar-se em um novo mito. Pode, “inclusive, assumir traços da

⁶³⁸ CROATTO, 2001, p. 212.

⁶³⁹ Em que não há o tempo, superior ou fora do limite do tempo (Houaiss).

⁶⁴⁰ Penso que o adjetivo *incomensurável* expresse a noção atemporal/supratemporal do mito de rubrica antropológica, primeiramente, porque sua relação não pode ser expressa por em números (não há como quantificar), em segundo lugar, porque não tem medida comum com outra categoria (não há como comparar), e, em terceiro lugar, porque não pode ser avaliado em razão de sua ordem de grandeza ou de sua importância (não há como ajuizar seu valor). (cf. HOUAISS)

⁶⁴¹ WACHS, 2004, p. 231.

⁶⁴² WACHS, 2004, p. 232.

⁶⁴³ WACHS, 2004, p. 231. É o caráter permanente do mito que dá “dinamicidade e vivacidade ao relato, permitindo criar novas situações reais de vivência das pessoas a partir das características predominantes do relato do mito antigo” (WACHS, 2004, p. 236).

modernidade ou da pós-modernidade e manter, ao mesmo tempo, elementos centrais do mito antigo”.⁶⁴⁴

Entretanto, no processo hermenêutico de compreensão do mito moderno ou pós-moderno, segundo a linha de pensamento de Wachs,

[...] não se deve desenvolver uma ação arqueológica em busca da sua gênese e purificá-lo de seus acréscimos e modificações, para, então, encontrar o seu significado original e legítimo, mas buscar compreender e descobrir, a partir da configuração da sua narrativa, o seu sentido atual.⁶⁴⁵

Talvez pudéssemos pensar no mito de rubrica antropológica como mais vinculado a uma noção de tempo como sugere o termo grego *kairós: tempo*.⁶⁴⁶ Os gregos antigos tinham duas palavras para designar o *tempo: chronos* e *kairós*. Enquanto o primeiro refere-se ao tempo cronológico, ou sequencial, o segundo se refere a um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece. A teologia usa o termo *kairós* para descrever a forma qualitativa do tempo ou o "tempo de Deus", e *chronos* para descrever a natureza quantitativa do tempo ou o "tempo dos seres humanos". Assim, *kairós* em contraste a *chronos* daria ao *mito de rubrica antropológica* a liberdade de não precisar ser situado no tempo, mas, sim, simplesmente vivenciado.

2.3.1.1.3.3 Classificação (tipos) de mito de rubrica antropológica

A tentativa de uma classificação para o mito de rubrica antropológica⁶⁴⁷ se dá pelo caminho de buscar delimitar as extremidades de sua abrangência; tendo

⁶⁴⁴ WACHS, 2004, p. 236.

⁶⁴⁵ WACHS, 2004, p. 236.

⁶⁴⁶ Originalmente, em Hesíodo, designava “*medida certa*”, “*proporção correta*”, “*aquilo que é decisivo*” (DICIONÁRIO Internacional de Teologia do Novo Testamento, 2000, p. 2458).

⁶⁴⁷ Neste particular sobre a classificação do mito a partir da rubrica antropológica somos obrigados a reconhecer a complexidade e talvez a impossibilidade da realização plena, ou pelo menos satisfatória, desta tarefa. Nos diversos relatos em diversas culturas, encontramos um emaranhado de informações e percepções às quais não conseguimos sistematizar de forma satisfatória. Não há como achar, muito menos como pegar a ponta desta linha que gostaríamos que fosse de um novelo facilmente desenrolável para ser estudado. Parece que estamos diante de um rizoma, segurando numa linha central e não podemos ver seu início, nem seu fim. Nada mais digno que isto para fazer jus à complexidade de nossa própria existência. O estudo do mito presente em uma cultura específica como ponto de partida para a reflexão e o diálogo como a mitologia de outras culturas tem se mostrado mais produtivo do que procurar fazer uma espécie de síntese do pensamento mitológico dentro da rubrica antropológica.

como ponto de partida *o início de todas as coisas* (representado pelo mito cosmogônico e teogônico⁶⁴⁸) e, como ponto de chegada, *o fim derradeiro de todas as coisas* (representado pelo mito escatológico). Depois de definidas as extremidades, todas as outras categorias do mito de rubrica antropológica vão sendo elencadas neste hiato. Assim, nos vemos inseridos “entre o estado primordial da realidade e sua transformação última, dentro do ciclo permanente nascimento-morte, origem e fim do mundo”.⁶⁴⁹

Se levarmos em conta o fato de que cada cultura possui sua própria mitologia, então, teremos tanta diversidade de dados, eventos e relatos, quanto são diversas as culturas dos povos da Terra. Este acúmulo de dados diversos torna complexa nossa tarefa de tentar entender melhor o mito de rubrica antropológica. Mais complexa se torna ainda a tarefa quando temos que levar em conta a ascendente aproximação das culturas no processo de globalização que vivemos e a fusão de elementos mitológicos que disto resulta.

Como decorrência desta aproximação podemos ver e prever *sincretismos* (a mistura ou conjugação de elementos na composição do todo da crença), *migrações* (a novidade de uma outra cultura muitas vezes convence mais do que a própria na qual se está inserido, motivo pelo que as pessoas se tornam insensíveis e indiferentes e acabam por migrar das suas para outras culturas mitológicas) e também *ratificações* e *arraigamentos* mais profundos da crença já professada no arcabouço mitológico da própria cultura.

Este movimento complexo pode se dar, a meu ver, em nível individual e por extensão a pequenos grupos sociais, regionais ou não, que se reúnem sob uma mesma égide. Não acho que seja possível traçar limites (geográficos, culturais, religiosos) que impeçam tanto o extravasar destas culturas mitológicas, quanto a sua assimilação.

A dinâmica do movimento entre mito cosmogônico e mito teogônico é um exemplo desta complexidade quando observados no âmbito da diversidade cultural.

⁶⁴⁸ Na literatura em geral não se distinguem mitos teogônicos dos mitos cosmogônicos, porque grande parcela dos autores se baseia na teogonia de Hesíodo na qual, o aparecimento dos deuses implica o aparecimento do mundo. Minha abordagem é indistinta porque faço apenas menção ao início de todas as coisas, sem me referir ao como se deu este início.

⁶⁴⁹ ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL, 1986, p. 7762.

Numa mesma cultura, ou quando comparadas diversas culturas entre si, temos, num momento, o cosmo como elemento criador/fundador gerando os deuses que por sua vez também geram o cosmo (ou elementos do cosmo) e outros deuses; noutra momento é um deus, ou são os deuses o ponto de partida e os criadores/fundadores do cosmo.⁶⁵⁰

Seria mais fácil, porém, inadequado, encaminharmos esta reflexão se adotássemos a abordagem da *Enciclopédia Mirador Internacional* como base para nossa discussão. Segundo ela, a base dos grandes sistemas mitológicos encontra-se na *concepção cosmogônica primeira*. Esta concepção poderia ser assim esquematizada:

[...] a) no início há somente um estado onde tudo se confunde de maneira amorfa; b) desse amálgama inicial emergem pares de oposições⁶⁵¹ [...] que individualizam no espaço o céu de fogo, o ar frio, a terra seca e o mar úmido; c) uniões e exclusões sucessivas desses elementos produzem, enfim, pela vontade dos respectivos deuses, o nascimento e a morte de tudo quanto vive. Após a criação dos elementos básicos do universo, dissociados aos pares [...] processa-se o movimento inverso, isto é, de união ou casamento sagrado (hierogamia) daqueles pares. A primeira e mais importante hierogamia é a do Céu e da Terra.⁶⁵²

Então, a partir do “grande motivo hierogâmico inicial, isto é, da cópula do Céu e da Terra, ou, secundariamente, da fertilidade das deusas-mães, promove-se o

⁶⁵⁰ Alguns aspectos individualizáveis: apesar da inextricável intercambiação da cosmogonia com a teogonia, e, apesar das diversas abordagens devido às diferentes premissas para a construção do conceito do mito, é possível individualizarmos alguns aspectos:

Os mitos *cosmogônicos* (Cosmogonia é o “corpo de doutrinas, princípios (religiosos, míticos ou científicos) que se ocupa em explicar a origem, o princípio do universo; cosmogênese” - HOUAISS) tratam essencialmente da origem do cosmo. Ou seja, são aqueles que se ocupam em explicar a origem, o princípio do universo. Quase todas as religiões conhecidas narram a origem mítica do universo e da humanidade (REIMER, 2006, p. 12).

Os mitos *teogônicos* (Teogonia: “nas religiões politeístas, narração do nascimento dos deuses e apresentação da sua genealogia” - HOUAISS) tratam do surgimento ou do nascimento dos deuses e da apresentação da sua genealogia. Deles fazem parte as narrativas que contam a origem de deuses e divindades nos tempos imemoriais (REIMER, 2006, p. 12).

Há uma série de outras possíveis classificações para o mito de rubrica antropológica; a partir do mito cosmogônico elas vão se inserindo em categorias e subcategorias interdependentes. Como ilustração cito o *Mito de origem* e o que mais pode ser compreendido em sua abrangência: Os mitos de origem “prolongam e completam o mito cosmogônico: contam como o Mundo foi modificado, enriquecido ou empobrecido” (ELIADE, 1986, p. 25). Eles narram e justificam uma situação nova, que não existia desde o princípio da criação do mundo, como a origem dos povos ou das cidades, por exemplo. Interpolado ao *mito de origem* encontramos, portanto, o *mito antropogônico*, que trata da origem dos seres humanos; e o *mito civilizatório* (ou *etiológico*), que dá a razão de ser dos costumes sociais.

⁶⁵¹ “O passo inicial para a criação não se dá com a união dos elementos, mas exatamente através do processo inverso” (ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional, 1986, p. 7766).

⁶⁵² ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional, 1986, p. 7766

nascimento dos principais grupos de divindades através de associações genealógicas”.⁶⁵³

O problema evidente que temos nesta abordagem é que ela sequer considera as três maiores culturas religiosas monoteístas mundiais (judaísmo, cristianismo e islamismo) em sua compreensão da origem de todas as coisas. Ambas as três partem do princípio da eternidade de Deus, ou seja, de sua pré-existência ou sempre existência – um ser não criado, sem início e sem fim, que, a partir de sua palavra, chama à existência o inexistente: uma criação *ex nihilo*, ou seja, de coisa alguma, do nada.⁶⁵⁴ Conceito muito diverso daquele que sugere uma criação a partir do caos primevo que, na coerência desta lógica, seria responsável pela paternidade/maternidade do próprio Deus. Mais uma vez nos deparamos como o fato de que uma abordagem unilateral não satisfaz a exigência epistemológica do mito de rubrica antropológica e também se torna empecilho para prosseguirmos neste diálogo. Esta particularidade da auto/sempre-existência de Deus para judeus, cristãos e muçulmanos exige uma discussão à parte. Entretanto, devido à complexidade e à extensão que exigiria este debate vamos deixá-lo para outro momento.

2.3.1.1.3.4 Mitos escatológicos

A extremidade oposta ao mito teogônico (ou cosmogônico), ou seja, o *mito escatológico*, diz respeito ao fim de todas as coisas e ao destino do ser humano depois da morte. Ao lado da preocupação com o enigma da origem de todas as coisas está o mistério da morte, seja ela individual, esteja ela associada ao temor da extinção do ser humano ou mesmo ao desaparecimento do universo inteiro. O tema da morte é igualmente central (talvez o mais central) elemento engendrador da busca por explicações e soluções religiosas para as questões existenciais – eis o porquê de o tema ser apontado como fundante nos PCNER.

⁶⁵³ ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional, 1986, p. 7767.

⁶⁵⁴ HOUAISS.

Na mitologia, a morte não aparece como um fato natural, mas como elemento estranho à criação original, algo que necessita de uma justificação, de uma solução. Três explicações predominam nas diversas mitologias:

Há mitos que falam de um tempo primordial em que a morte não existia e contam como ela sobreveio por efeito de um erro, de castigo ou para evitar a superpopulação. Outros mitos, geralmente presentes em tradições culturais mais elaboradas, fazem referência à condição original do homem como ser imortal e habitante de um paraíso terreno, e apresentam a perda dessa condição e a expulsão do paraíso como tragédia especificamente humana. Por fim, há o modelo mítico que vincula a morte à sexualidade e ao nascimento, analogamente às etapas do ciclo de vida vegetal, e que talvez tenha surgido em povos agrícolas.⁶⁵⁵

Entretanto importa dizer, em desacordo com o senso comum, que a escatologia não se limita a “uma simples narrativa do fim do mundo, fechando o ciclo da vida iniciada no ato cosmogônico, mas envolve sobretudo a tentativa mítico-religiosa de dar sentido à ordem cósmica divina e ao mundo visível dos homens”.⁶⁵⁶

2.3.1.1.4 Mito de Rubrica Literária

Quando falamos em mito literário, defrontamo-nos com mais uma de suas numerosas faces polivalentes. Mito literário é basicamente uma estória, uma estória que pode corresponder à interpretação primitiva do mundo e de suas origens, ou seja, à explicação do inexplicável, ou ser, simplesmente uma estória de deuses ou de heróis [...].⁶⁵⁷

Das rubricas que apresentei como sugestão para o estudo e a apreciação do mito, a literária é a mais abrangente e a mais difícil de se estabelecer dentro de alguma fronteira.

Nesta rubrica, como afirma Croatto, os mitos permanecem “vigentes como obra literária, quando se difundem por sua beleza ou celebridade, embora não sejam

⁶⁵⁵ ENCICLOPÉDIA Barsa. Disponível em: <http://br.geocities.com/mcrost07/20050524a_mito_e_mitologia.htm>. Acesso em 27 mai. 2008.

⁶⁵⁶ ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional, 1986, p. 7769.

⁶⁵⁷ CARDOSO, Zelia de Almeida. O mito em Virgílio. In SCHÜLER, Donaldo e GOETTEMES, Miriam Barcellos (orgs.). *Mito ontem e hoje*. Porto Alegre: UFRGS, 1990. p. 24).

considerados ‘histórias sagradas’. Podem, não obstante, ser difundidos pela sua própria significação ‘arquetípica’⁶⁵⁸ e ser considerados mitos”.⁶⁵⁹ Desta forma, uma infinidade de modelos mitológicos de rubrica literária estão à disposição nas mais diversas culturas ao redor do mundo – tantos modelos quanto mais fácil se torna o acesso pela viabilização tecnológica.

O *mito de rubrica literária* está muito próximo da definição de lenda. Croatto afirma que “às vezes não se diferencia com clareza o mito e a lenda”. Isto porque tanto o mito como a lenda são considerados verdadeiros pelo narrador e sua assembléia”. A grande diferença está em que “[...] a lenda não narra fatos primordiais como faz o mito, e sim fatos de um período menos remoto, quando o mundo já estava constituído e organizado”. Os personagens da lenda são seres humanos. Elas falam de “suas migrações, guerras e vitórias, façanhas dos heróis do passado, fatos importantes e acontecimentos que deram origem aos povos. [...] Às vezes, [...] certas lendas adquirem características do mito, enquanto narração de acontecimentos ‘instauradores’ de instituições, usos, cultos, etc.”.⁶⁶⁰

Embora, às vezes, também sirva como elemento instaurador, este tipo de mito não tem a pretensão de *instaurar* ou de ser *fundante* de qualquer realidade como se observa no *mito de rubrica antropológica*.

Apesar de que o *mito de rubrica literária* não tenha a força e a importância da narrativa fundante de uma história sagrada, ainda assim os seus personagens não são comuns. Croatto diria que os *deuses* são os protagonistas dos mitos.⁶⁶¹ Reimer diria que são ao menos *heróis divinos* com poderes sobrenaturais.⁶⁶² Humberto Braga os chamaria de *anormais*, porque “se distanciam da normalidade, no sentido da média do comportamento individual. Não são representativos do ser humano comum, por isso são mitos”.⁶⁶³ Ele fala de quatro grandes mitos humanos (Prometeu, Dom Quixote, Fausto e Carlitos, o vagabundo); diz que em ambos os quatro mitos há uma incrível fé no ser humano e crença na vida.

⁶⁵⁸ Qualquer modelo, tipo, paradigma, passível de ser reproduzido (HOUAISS).

⁶⁵⁹ CROATTO, 2001, p. 233.

⁶⁶⁰ CROATTO, 2001, p. 233-234.

⁶⁶¹ CROATTO, 2001, p. 216.

⁶⁶² REIMER, 2006, p. 12.

⁶⁶³ BRAGA, Humberto. Quatro grandes mitos humanos. In: BOECHAT, Walter (org.). *Mitos e arquetipos do homem contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 17.

Ian Watt que trabalha na mesma linha literária do mito aborda também Fausto e Dom Quixote, além de Dom Juan e Robinson Crusoe, inserindo-os na categoria de “*mitos modernos*”. Watt antecipa a pergunta do leitor atento: “[...] em que sentido podemos chamar de mitos as nossas quatro histórias?” Então, justifica sua classificação:

[...] embora não tenham chegado às alturas do sagrado, nem sejam vistos como deuses ou semideuses, o nosso quarteto de heróis tem uma qualidade muito especial, a de permanecer em nossa memória, e num certo sentido passar a fazer parte de nós; assim, de um modo sutil, eles são maiores do que a vida.⁶⁶⁴

Watt afirma que “é correto classificar suas quatro histórias como ‘mitos’, desde que o termo venha precedido da palavra ‘modernos’”.⁶⁶⁵ Segundo ele, os *mitos modernos* apresentam-se em vestes mais realistas e diferem dos mitos “primitivos por dedicarem menos ‘atenção à solidariedade cósmica da vida’, tão presente naqueles, do que aos esforços para alcançarem seus objetivos individuais”.⁶⁶⁶ Como hodiernamente podem-se engendrar *mitos de rubrica antropológica*, por exemplo, como o mesmo valor e importância de qualquer outro mito criado na antiguidade, preferi usar a classificação de *mitos de rubrica literária*, em vez de “mitos modernos” – até porque não conseguiríamos distinguir, assim, por exemplo, dos “mitos modernos” que foram construídos como ferramentas ideológicas para servirem à usurpação e à dominação (como no caso dos *mitos de rubrica etimológica*).

Um mito de rubrica literária, portanto, necessita (em comparação com o mito de rubrica antropológica) tão somente que o protagonista esteja além da média do comportamento individual do ser humano.

Considerações e apontamentos

Poderíamos, ensaística e sinteticamente, dizer que o mito, a partir das três rubricas estudadas, tem uma *função principal* ou *razão principal* por que existir:

⁶⁶⁴ WATT, 1997, p 233.

⁶⁶⁵ WATT, 1997, p. 234.

⁶⁶⁶ WATT, 1997, p 233-234.

originar o rito.⁶⁶⁷ Esta, diria Eliade, é a função soberana do mito: “revelar os modelos exemplares de todos os ritos e de todas as atividades humanas significativas [...]”.⁶⁶⁸ Ricoeur compreende o mito como “[...] destinado a estabelecer as ações rituais dos homens [...], e em geral, destinado a instituir aquelas correntes de ação e de pensamento que levam o homem a compreender a si mesmo dentro do seu mundo”.⁶⁶⁹

Como já mencionado brevemente (no item *a inter-relação símbolo/mito/rito*), o rito nada mais é do que o mito em ação. “Os mitos sempre serviram de forças impulsionadoras de atos humanos. Mitos sobre deuses que galardoam e castigam têm encorajado os homens a adotarem atitudes particulares e a agirem de determinadas maneiras. Poderíamos mesmo dizer que os mitos são ‘estórias impulsionadoras’, relatos cujo intuito é o de levar os homens à ação [...]”.⁶⁷⁰

Como trabalhamos com três rubricas distintas, é importante ter em mente que o rito decorrente destas não pode estar exclusivamente vinculado à reflexão religiosa.

O mito, ao contrário do senso comum, “[...] não se reduz à simples narrativa literária, porquanto é encarado como intervenção da história sagrada no mundo, um dado ou um conjunto de dados que geram a realidade ao se incorporarem nos costumes, instituições e técnicas tradicionais da coletividade”.⁶⁷¹ O mito tem, portanto, o poder de negativa ou positivamente, mais que apenas influenciar, construir uma realidade sociocultural. Enquanto que o *mito de rubrica antropológica* instaura a realidade, o *mito de rubrica literária* procura dispor de modelos capazes de, pela sua transcendência, servir de paradigmas para a humanidade. Já o *mito de rubrica etimológica*, em sua tez ideológica, procura por todos os meios tornar ou manter como realidade a dissimulação maldosamente disseminada.

⁶⁶⁷ “A expressão mítica [...] ganha corpo através de uma série de gestos que refletem ou reiteram o ato original [...] e, em última instância, quando reunidos de forma integrada, constituem o ritual”. ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL, 1986, p. 7763.

⁶⁶⁸ ELIADE, 1986, p. 14.

⁶⁶⁹ RICOEUR, Paul. *Introducción a la simbólica del mal*. Trad. Maria Teresa La Valle y Marcelo Pérez Rivas. Buenos Aires: Aurora, 1976. p 169.

⁶⁷⁰ CHAMPLIN, 2001, p. 320.

⁶⁷¹ ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL, 1986, p. 7763.

Partindo das três abordagens escolhidas para tratar do mito, ou seja, das rubricas *literária*, *antropológica* e *etimológica*⁶⁷² podemos afirmar que o mito possui as seguintes funções:

A *rubrica literária*, tendo por modo de operação a figura do ser como supra-humano, discute através da ironia, da sátira, do enaltecimento e sublimação um paradigma ideal para o comportamento humano;

A *rubrica antropológica* que com seriedade existencial busca compreender os porquês da nossa existência não se contenta em não se ajustar à sua descoberta, ou seja, aos para quê de nossa existência. Não existe para a rubrica antropológica um saber por saber, mas, exigentemente, um saber para viver. Assim, é impossível divorciar a resposta de atitude da resposta existencial encontrada. Ou, de outra forma: por que você procuraria saber a origem das coisas e de si mesmo senão para que sua vida tenha ou faça sentido? Uma vez descoberto um sentido para viver, não faz sentido não viver por ele. Arrisco dizer que na rubrica antropológica quem busca por um sentido já está previamente disposto a responder positivamente à sua descoberta. Como, portanto, dissociar aqui mito do rito?

A *rubrica etimológica* apresenta duas faces relativamente distintas. Em seu aspecto “mais brando” ou “inocente” (que na realidade só pode ser confirmada em relação a uma minoria dos casos) alimenta uma postura acrítica de si, dos outros e da sociedade. Este paradigma comportamental serve de subsídio para uma postura mais intensamente negativa que, intencionalmente, cria o mito para a dominação. Se da rubrica literária se espera algum tipo de rito (a prática, o exercício resultante do mito) e na rubrica antropológica se torna indissociável o rito a partir do mito, na rubrica etimológica o mito só existe para oportunizar o rito. Aqui o mito não passa de uma ferramenta da qual lançam mão aqueles que pelo poder da ilusão das meias verdades subjugam e encabrestam as mentes menos perspicazes, incapazes ou menos capazes de uma percepção aguda e crítica da realidade. É no nível de um macro-sistema que se resolvem as guerras ideológicas que regem o nosso mundo, das quais, comumente, só apreendemos as pequenas e localizadas ou setoriais batalhas.

⁶⁷² Que, pela derivação e sentido figurado se apresenta como a) um estereótipo (“ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações” - Houaiss) e, b) como uma ferramenta ideológica.

Se, porventura, conseguíssemos manter nosso olhar e nosso discurso dentro do campo das rubricas, teríamos um diálogo mais pacífico e mais fecundo diante dos meandros, da sinuosidade do mito. Por exemplo, Carlos Cirne Lima afirma que

A filosofia medieval parece, à primeira vista, fazer uma oposição simplista entre *mythos* e *lógos*, caracterizando o mito como a história mal contada e em contradição com a razão e a fé. Os mitos, na Idade Média, são as lendas pagãs com seus deuses, semideuses e heróis, a serem combatidas e expurgadas em nome da razão e da fé. A palavra 'mito', nesse período, tem conteúdo e conotação totalmente negativos.⁶⁷³

Ao olhar com os olhos da fé e da exigência de que o discurso esteja de acordo com a percepção teológica daqueles, o mito não poderia mesmo sobreviver ao escrutínio da *rubrica etimológica*. Se, entretanto, a perspectiva fosse a da *rubrica antropológica*, não haveria conflito algum nesta análise. De outra forma: o entrave aqui está em querer “resolver” o mito de *rubrica antropológica* pela *rubrica etimológica*. Não é que não seja possível abrir uma porta para a investigação, a chave é que não é adequada.

Em seguida, Lima fala de bons mitos (“certos” e “verdadeiros”) cultivados na Idade Média:

No entanto, também os medievais criaram e cultivaram seus mitos bons, certos e verdadeiros, embora não designassem por este nome. Pensemos na *Legenda Áurea* de Jacobus de Vorágine, por exemplo, ou nas lendas em verso [...] de um Hartmann von Aue ou de um Rudolph von Ems, bem como nas muitas lendas sobre os cavaleiros andantes, sobre o Rei Artur e sua mesa redonda.⁶⁷⁴

Esta citação é da segunda parte do mesmo parágrafo no qual Lima apresenta uma noção de mito que tenho chamado de mito de rubrica antropológica. Neste segundo trecho que, pela maneira que foi redigido, parece querer dar continuidade ao discurso a partir da abordagem da rubrica antropológica, em minha opinião, seria mais bem enquadrada na noção de *rubrica literária*. Só por fazermos este deslocamento deixamos de precisar exigir que, por exemplo, a lenda do Rei Artur e de sua tábula redonda tenha compromisso existencial/fundacional que exige

⁶⁷³ LIMA, 1990, p. 209.

⁶⁷⁴ LIMA, 1990, p. 209.

a *rubrica antropológica* e a necessidade de ser comparada com a realidade e a verdade que exige a *rubrica etimológica*.

Por isto, se conseguirmos aludir a que tipo de mito estamos nos referindo ao construirmos uma fala, teremos, então, maiores possibilidades de interlocução, confronto de ideias e de aprendizado.

III. A TRANSCENDÊNCIA

A transcendência é o tema mais central e de maior importância apresentado pelos PCNER, edição de 1997, como sendo o Objeto Próprio do Ensino Religioso escolar (OPER).

Apesar de os PCNER usarem mais frequentemente a expressão *Transcendente*⁶⁷⁵, escrita com inicial em maiúscula, para designar o OPER, optei por fazer uma abordagem mais abrangente nos termos da *transcendência*, deixando para me referir mais especificamente ao *Transcendente* quando fizer menção ao *objeto da transcendência*.

3.1 Aspectos ontológico⁶⁷⁶/culturais da transcendência

⁶⁷⁵ É bom trazermos à memória o que pretendem afirmar os PCNER quando falam do Transcendente (escrito com maiúscula): “[...] é a entidade ordenadora e o senhor absoluto de todas as coisas [...]” (PCNER, 2009, p. 53).

⁶⁷⁶ A noção filosófica de *ontologia*, dentro da metafísica, trata do ser em geral e de suas propriedades transcendentais. (LUFT, 2000, p. 490). *Transcendental* se refere ao conhecimento anteriormente à experiência (LUFT, 2000, p. 646). No *Kantismo* diz-se de “conhecimento ou formulação filosófica [...] caracterizado por esclarecer o universo lógico e gnosiológico das condições *a priori* da cognição humana; diz-se do que, no conhecimento humano, apresenta uma dimensão apriorística, em oposição ao dado meramente empírico [...]” (HOUAISS). *A priori* é o que não depende da facticidade, de nenhuma forma de experiência. Geralmente atribuída à categoria da razão, aqui, entretanto, refiro-me ao todo da constituição humana. Neste sentido, poderíamos aproximar ontologia a conceitos como *inato/conato/congênito* (característico do indivíduo desde ou antes do seu nascimento); *inerente* (que existe como um constitutivo ou uma característica essencial de alguém ou de algo); *natural*; *essencial*; *peculiar*; *próprio*, etc.

Se o ser humano aspira a Deus, se é *capax Dei*, é porque, no fundo, Deus mesmo vem ao encontro de quem está chamado a ser a manifestação de sua glória. Por isso, querer aniquilar o desejo de Deus significaria eliminar o mais profundo do ser humano: sua capacidade de transcendência (tradução própria).⁶⁷⁷

Transcender é a capacidade de ultrapassar, de ir além do ordinário, para além das fronteiras do conhecimento⁶⁷⁸ e ascender a uma instância superior⁶⁷⁹; é a habilidade de romper barreiras, de superar e violar interditos, de ir para além de *todos* os limites⁶⁸⁰ e projetar-se sempre num mais além⁶⁸¹; é a possibilidade de sonhar para além daquilo que é dado e feito; é o poder de acrescentar algo ao real⁶⁸², de criar utopias, símbolos, projeções.⁶⁸³ Nós seres humanos temos esta capacidade – somos *seres de transcendência*.

Karl Rahner concebe o ser humano como um ser com consciência de si e, como tal,

[...] ele se coloca perante o seu próprio sistema com todas as suas possibilidades particulares presentes e futuras, e, sendo assim, coloca-se perante si mesmo em sua totalidade, questiona-se e dessa maneira se ultrapassa e transcende [...].⁶⁸⁴

Rahner afirma que, ao se colocar “analiticamente em questão e abrir-se para o horizonte ilimitado de semelhante questionamento, o homem já transcendeu a si mesmo, bem como a todas as dimensões pensáveis dessa análise ou de auto-reconstrução empírica de si”.⁶⁸⁵ E que, ao fazê-lo, o ser humano se afirma como quem é mais do que a soma desses componentes analisáveis de sua realidade - mais do que a soma de seus fatores. Segundo o autor, é exatamente essa

⁶⁷⁷ “Si el ser humano aspira hacia Dios, se es *capax Dei* es porque, en el fondo, Dios mismo viene al encuentro de quien está llamado a ser la manifestación de su gloria. Por eso, querer aniquilar el deseo de Dios significaría eliminar lo más profundo del ser humano: su capacidad de transcendencia” (PISON, Ramon Martinez de. La apertura a la transcendencia. *Communio*, Madrid: Fareso S.A., v. XXX, fascículos. 2-3, p. 311-322, 1997. p. 315).

⁶⁷⁸ KOOGAN/HOUAISS, *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. 4. ed. Rio de Janeiro: Seifer, 2000. p. 1591.

⁶⁷⁹ LAROUSSE, *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. Plural, 1999. p. 5733.

⁶⁸⁰ BOFF, 2000, p. 28.

⁶⁸¹ BOFF, 2000, p. 31.

⁶⁸² BOFF, 2000, p. 36.

⁶⁸³ BOFF, 2000, p. 36-37.

⁶⁸⁴ RAHNER, Karl. *Curso fundamental da fé*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1989. p. 45.

⁶⁸⁵ RAHNER, 1989, p. 43.

consciência de si e esta capacidade de questionar que evidencia esse algo mais no ser humano.

O questionamento humano é um portal para a projeção de sua *transcendência*; é o limiar de onde ele salta para a *experiência transcendental*, rumo a um lugar infinito, como “horizonte que sempre se retira para mais longe quanto mais respostas o homem é capaz de dar-se”.⁶⁸⁶ Rahner se refere ao ser humano como a “pergunta que se levanta perante ele [ele mesmo], vazia, mas de forma real e inevitável, e que ele nunca pode superar nem dar resposta adequadamente”.⁶⁸⁷ Somos/estamos, assim, tomados, atormentados, por uma insatisfação, uma irresolução inscrita no mais íntimo do nosso ser⁶⁸⁸, o que se manifesta e se personaliza como uma “sede insaciável do infinito”.⁶⁸⁹ Rahner expressa o que poderia ser uma postura humana em resposta à sua condição nunca resolvida, definindo a *experiência transcendental* como

[...] a consciência subjetiva, atemática, necessária e insuprimível do sujeito que conhece, que se faz presente conjuntamente a todo ato e conhecimento, e o seu caráter ilimitado de abertura para a amplitude sem fim de toda realidade possível.⁶⁹⁰

O ser humano mantém uma atitude de perplexidade e esperança simultâneas, no aguardo, como uma antena parabólica, aberto *a toda realidade possível*. Qualquer estímulo pode resultar na superação dos limites do cotidiano do imanente e transformar uma situação ordinária, trivial, num deslumbre que nos arraste para fora de nós mesmos, que nos impulse para algo maior do que nós mesmos.

⁶⁸⁶ RAHNER, 1989, p. 46.

⁶⁸⁷ RAHNER, 1989, p. 46.

⁶⁸⁸ CATÃO, Francisco e SENA, Luiza. Dinâmica: a percepção da transcendência. *Diálogo*, São Paulo: Paulinas, ano II, n. 07, p. 56-58, 1997. p. 57.

⁶⁸⁹ CATÃO e SENA, 1997, p. 57.

⁶⁹⁰ RAHNER, 1989, p. 33. Essa experiência é chamada de *transcendental* por Rahner porque “faz parte das estruturas necessárias e insuprimíveis do próprio sujeito que conhece, e porque consiste precisamente na ultrapassagem de determinado grupo de possíveis objetos ou categorias. A experiência transcendental é a experiência da transcendência, experiência na qual a estrutura do sujeito e, conseqüentemente, também a estrutura última de todo objeto concebível de conhecimento está presente conjuntamente e na identidade. Evidentemente essa experiência transcendental não é somente experiência de puro conhecimento, mas também da vontade e liberdade” (RAHNER, 1989, p. 33).

3.1.1 Transcendência: ontologia e/ou cultura?

[...] se virmos claro que essa experiência transcendental não é constituída pelo fato de falar dela; se nos advertirmos que devemos falar dela, pois que está sempre presente, e ademais também pode duradouramente passar despercebida [...].⁶⁹¹

Ao pensar em transcendência algumas questões de pronto vêm à mente: o ser humano é um ser transcendente ou *torna-se* um ser transcendente? Quer dizer, a transcendência é uma questão *ontológica* humana ou um *processo cultural*? Poderia ela ser desenvolvida e educada ou somente nosso olhar pode ser educado para percebê-la? Como se daria esta realidade transcendental humana?

Nesta fala acima de Rahner podemos perceber ratificada sua concepção ontológica da transcendência humana. Percebe-se claramente que em sua opinião não é o abordar e o debater da questão que pode vir a instituir a transcendência. Entretanto, se não podemos afirmar por esta fala de Rahner que seja possível constituir ou até mesmo educar a transcendência, pelo menos, parece ser possível e aconselhável o educar *para* a transcendência.

Baseado em Ramon Martinez de Pison, podemos afirmar que o ser humano é originariamente um ser transcendente e que esta dimensão, na realidade, ocupa o mais profundo do seu ser.⁶⁹² Natanael da Silva também sugere que a transcendência é uma questão ontológica humana. A transcendentalidade, diz ele, “envolve uma relação de unidade que já é um todo desde sempre, na ontologia”⁶⁹³ - portanto, presente desde sempre em cada um de nós. Nesta condição, poder-se-ia dizer que imanência e transcendência são aspectos diferentes de uma mesma realidade ontológica sempre presente no ser humano e que “a antropologia e a transcendentalidade fundam a condição existencial”⁶⁹⁴ humana. Leonardo Boff disse em palestra proferida no Planetário do Rio de Janeiro em agosto de 2000 que, no sentido da gênese humana, não há quem não seja originalmente transcendente:

⁶⁹¹ RAHNER, 1989, p. 33.

⁶⁹² “[...] lo más profundo del ser humano: su capacidad de transcendencia” (PISON, 1997, p. 315).

⁶⁹³ SILVA, Natanael Gabriel da. *Transcendentalidade: uma análise sob a perspectiva do método de Karl Rahner*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002. p. 80.

⁶⁹⁴ RAHNER, 1989, p. 33.

[...] transcendência não é uma coisa que eu tenho ou não tenho [...] todo mundo tem [...] transcendência não se ganha, não se perde, é uma situação do ser humano que foi condenado a viver esta dimensão de violar os tabus e superar os limites [...].⁶⁹⁵

A opinião de Boff é inequívoca e precisa ao afirmar que esta é uma situação do ser humano⁶⁹⁶; condição que ele não conquista nem perde, mas na qual nasce e à qual está “condenado”⁶⁹⁷ por toda a sua existência.

Sentido no qual concorda Pison ao afirmar que a transcendência é um elemento *constitutivo* do nosso ser e que “o ser humano tende à transcendência”⁶⁹⁸, ou seja, é uma tendência/inclinação natural do ser humano, independentemente de como se vá processar esta vocação. Pison aponta para um seguimento possível ao dizer que

[...] deste modo, o homem rechaça uma visão puramente horizontal da existência humana e do mundo. Por sua experiência, o homem é consciente da realidade externa, assim como de sua própria realidade interior (tradução própria).⁶⁹⁹

Também é correto assegurar que é a transcendência que dá a possibilidade de “abertura para a existência de um ser superior independente da cultura na qual se insere”.⁷⁰⁰ Assim, então, em dois sentidos se dá a eficácia da transcendência do ser humano: primeiramente podendo existir independente ou, apesar da cultura, e, em segundo lugar, criando cultura ou apropriando-se da cultura existente para seus propósitos.

Hans-Jürgen Fraas, em sua obra *A religiosidade humana*⁷⁰¹, faz uma abordagem sobre a *predisposição religiosa* que nos pode servir para uma analogia. Segundo Fraas, a pergunta pela predisposição religiosa tem a partir de sua origem “[...] uma dimensão metafísica, mas adquire mais tarde uma dimensão psicológico-

⁶⁹⁵ BOFF, Leonardo. *Tempo de Transcendência*, palestra proferida no Planetário do Rio de Janeiro em agosto de 2000 (áudio tracks 09 e 10).

⁶⁹⁶ BOFF 2000 (audio tracks 09 e 10).

⁶⁹⁷ BOFF 2000 (audio tracks 09 e 10).

⁶⁹⁸ PISON, 1997, p. 311-312.

⁶⁹⁹ “El ser humano tiende a la transcendencia, es capaz Dei (capaz de Dios); de este modo, el hombre rechaza una visión puramente horizontal de la existencia humana y del mundo. Por su experiencia, el hombre es consciente de la realidad exterior, así como de su propia realidad interior” (PISON, 1997, p. 311).

⁷⁰⁰ FERREIRA, Amauri Carlos. Experiência religiosa. *Diálogo*, São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 14, p. 12-17, 1999. p. 14.

⁷⁰¹ FRAAS, 1997, p. 38-45.

biológica e uma gnosiológica”.⁷⁰² De modo semelhante, a transcendência parece demonstrar dois aspectos, duas possibilidades de se constituir. Inicialmente, ou como ponto de partida, também no sentido de pré-requisito, uma dimensão *metafísica/ontológica* e outra *gnosiológica/cultural*. Baseado nesta linha de pensamento de Fraas⁷⁰³, podemos afirmar que há o aspecto da ontologia na transcendência humana desde sua gênese, como também o aspecto cultural - o que pode ser apreendido, aprendido, portanto, ensinado, compartilhado.

O argumento mais afim de Fraas é o do

[...] aspecto antropológico-fundamental e formal da abertura do ser humano para o mundo [...]: o ser humano precisa compensar sua insegurança instintual estendendo-se para além de si mesmo, transcendendo-se, ‘conduzindo’ sua vida, i. é, desenvolvendo uma autoconsciência, uma relação consigo mesmo e com sua vida.⁷⁰⁴

Por oportunizar a abordagem do *a priori religioso* – o estar *estruturalmente predisposto para a abertura* e por situá-lo anterior à recepção de qualquer informação religiosa⁷⁰⁵, Fraas pode afirmar que

[...] o ser humano por natureza necessariamente se transcende a si mesmo de forma alguma significa uma demonstração da existência de Deus; é dito apenas que o ser humano está estruturalmente predisposto para a abertura. Se se pergunta pelo surgimento da religiosidade, tal afirmação apenas demarca o espaço dentro do qual surge a religiosidade.⁷⁰⁶

Ao dizer assim, está afirmando que, independentemente de qual direção possa tomar esta pulsão, o ser humano é um ser *estruturalmente predisposto para a abertura* – é uma questão de ontologia, portanto. Quando Fraas afirma sobre o conceito de *predisposição religiosa* que “num mundo determinado pela religião ele apareceria como expressão de que o desenvolvimento religioso é algo natural”⁷⁰⁷ e

⁷⁰² FRAAS, 1997, p. 38. Para manter sua argumentação Fraas recorre à doutrina neoplatônica do ser (p. 38-39), ao conceito de predisposição ligado à herança genética (p. 39), à psicologia com Jung (p. 40) e à teologia protestante com Kant e Schleiermacher (p. 41 ss).

⁷⁰³ “Conclui-se então que com o sentimento de dependência absoluta o ser humano possui um *a priori religioso* que antecede a possível recepção de informações religiosas” (FRAAS, 1997, p. 38). Neste momento a simples substituição do termo *religioso* por *transcendente* me parece razoável devido à linha de argumentação mantida até então do que vem a ser a transcendência e agora nesta analogia com a religiosidade.

⁷⁰⁴ FRAAS, 1997, p. 42.

⁷⁰⁵ FRAAS, 1997, p. 38.

⁷⁰⁶ FRAAS, 1997, p. 42.

⁷⁰⁷ FRAAS, 1997, p. 43.

que “num ambiente secularizado a grande maioria das pessoas evidentemente não possui tal disposição”⁷⁰⁸, está dizendo que a influência do meio, da cultura, será determinante na *expressão*, ou não, da religiosidade. De modo semelhante, esta influência será, ou não, determinante na *expressão* da transcendência. Talvez aqui se tornasse legítima a diferenciação entre a *condição* transcendental ontológica humana e a sua *expressão* na cultura.

Esta outra abordagem de Fraas ajuda a ilustrar a questão ao tratar do tema “*pode a fé ser ensinada e crescer?*”⁷⁰⁹ Diz ele:

Se a fé, conforme sua autocompreensão, é ação salvífica de Deus e, portanto, obra do Espírito Santo, ela não pode ser ensinada, i. é, não pode ser submetida a um método, não se pode dispor dela didaticamente. Não obstante, a fé acontece em, com e sob as condições psicossociais da vida do ser humano, em suas manifestações. As ‘formas da fé’, o saber da fé, o comportamento social e ritual adequado à fé, as escalas de valores correspondentes à fé, são transmissíveis.⁷¹⁰

De modo semelhante, há na transcendência o que não se pode ensinar, submeter a um método ou se dispor didaticamente. Entretanto, há o aspecto que se manifesta no cotidiano, sob condições culturais específicas. Fraas sugere acima “categorias” de fé que, segundo ele, são transmissíveis. Analogamente, penso que haja algo como “*meios de transcendência*” que possa ser transmitido, compartilhado. Antes, porém, de discorrer sobre estes é necessário tratar sinteticamente da *relação entre a transcendência e a imanência*, bem como do *objeto de transcendência*.

3.1.2 Transcendência e imanência: uma relação dinâmica e vital

Nós seres humanos somos seres de *transcendência* e igualmente seres de permanência, de *imanência*.⁷¹¹ Somos concomitantemente conduzidos pela “sensação aguda dos próprios limites, dos limites das coisas e dos outros”⁷¹² e pelo

⁷⁰⁸ FRAAS, 1997, p. 43.

⁷⁰⁹ FRAAS, 1997, p. 45.

⁷¹⁰ FRAAS, 1997, p. 45.

⁷¹¹ Imanente é o que existe num dado objeto e é inseparável dele. Diz-se da atividade ou causalidade cujos efeitos não passam do agente (KOOGAN/HOUAISS, 2000, p. 847); a capacidade de ficar, parar em; permanente, constante (LAROUSSE, 1999, p. 3088). João Batista Libânio define *imanência* como “a qualidade de pertencer à ordem das coisas criadas ou estar presente a ela” (LIBÂNIO, 1991, p. 118).

⁷¹² CATÃO e SENA, 1997, p. 57.

pressentimento⁷¹³ de que só o que transcender a nós mesmos é que pode nos trazer uma satisfação mais permanente. Passamos nossa vida toda no que Francisco Catão chama de “aceitação do claro-escuro da inteligência humana, que percebe o além ao mesmo tempo em que percebe também o limite e a insuficiência de toda expressão que lhe ocorre”.⁷¹⁴ Enquanto vivemos a cotidianidade do concreto humano, a dinâmica da vida e do espírito humano, “o sentido [...] da existência excede os limites da *mundidade* e alcança a humanidade para além das histórias individuais que a compõem”.⁷¹⁵ Somos simultaneamente, dinamicamente, seres de *imanência e transcendência*.

A transcendência envolve uma relação de unidade com a imanência que já é um todo desde sempre na dinâmica ontológica do ser humano.⁷¹⁶ Natanael da Silva concluiria que a antropologia (imanência) e a transcendentalidade (transcendência) são os elementos que constituem a condição existencial do ser humano.⁷¹⁷ Ou seja, não são contextos auto-excludentes, ou adversos, mas sim realidades que, ininterruptamente, se intercambiam na dinâmica ontológica humana.

Natanael da Silva também afirma que é a partir da imanência que se processa a “acessibilidade ontológica do ser humano à transcendentalidade”.⁷¹⁸ Acesso esse que, segundo ele, não se dá de outra forma a não ser a partir do existencial concreto humano, do antropológico – do *espírito no mundo*⁷¹⁹:

O binômio ‘antropologia-transcendental’^[720], se configura numa relação essencial e dinâmica. Essencial porque, não é possível compreender transcendentalidade sem uma possibilidade do ser mesmo, existencial humano, deslocar-se no sentido dela. [...] é uma dinâmica do ser em si, não apenas uma proposta de apropriação intelectual por parte do ser. Assim, não é possível pensar-se em

⁷¹³ A percepção, a apreensão deste tipo de realidade não passa somente por nossa cognição, senão por todo nosso ser, inclusos nossos sentimentos menos empíricos e, portanto, altamente subjetivos. Não é fácil especificar satisfatoriamente; comprovar, tampouco. Talvez seja a algo assim que Catão e Sena se estejam referindo (CATÃO e SENA, 1997, p. 57).

⁷¹⁴ CATÃO, Francisco. Experiência religiosa da transcendência. *Diálogo*, São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 14, p. 20-26, 1999. p. 25.

⁷¹⁵ CORTELLA, Mário Sérgio. A transcendência se mostra... Educamos nosso olhar? *Diálogo*, São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 14, p. 27-31, 1999. p. 31.

⁷¹⁶ SILVA, 2002, p. 80.

⁷¹⁷ SILVA, 2002, p. 80.

⁷¹⁸ SILVA, 2002, p. 79.

⁷¹⁹ Expressão emprestada de Karl Rahner para descrever a “condição ôntica no ser humano como aquele que pergunta pela totalidade do ser” (SILVA, 2002, p. 31).

⁷²⁰ Antropologia-transcendental: “o ser humano como dotado da condição da *experiência transcendental*” (SILVA, 2002, p. 28).

transcendentalidade senão antropologicamente.⁷²¹

Não pode haver *transcendência humana* se não houver *imanência humana* – o ser humano concreto num contexto histórico concreto. O ser humano é uma transcendência que “emerge no aqui e no agora de um determinado mundo histórico”.⁷²² A *experiência transcendental*, ou seja, a dinâmica da transcendência, não se dá alheia ao mundo histórico/concreto humano. Ao contrário, ela é a abertura do sujeito

[...] que se dá precisamente quando a pessoa se percebe envolvida na multiplicidade de preocupações, ocupações, temores e esperanças no mundo do seu dia-a-dia. A transcendência propriamente dita está de certa forma como que no fundo do quadro em que o homem vive, na origem indispensável do seu viver e conhecer.⁷²³

Se, de um lado, não existe *transcendência humana* sem *imanência humana*, se, em outras palavras, a *imanência humana* é um trampolim para a *transcendência humana*, por outro lado, é a abertura para a transcendência que impede que o ser humano se estanque em uma visão de mundo puramente horizontal, sem saída para cima. É a abertura para a transcendência que faz com que o ser humano rejeite uma vida reduzida à imanência total.⁷²⁴

Tendo em vista a amplitude e a complexidade humana, faz-se necessário algo como a abordagem dialética do *existencial-sobrenatural* humano, proposto por Rahner, que “trata da relação entre o imanente e o transcendente”.⁷²⁵ Na compreensão de Boff esta dialética estaria em manter “enraizamento e abertura, imanência, mas aberto à transcendência”⁷²⁶, porque, segundo ele, imanência e transcendência não são aspectos inteiramente distintos, mas dimensões da única e

⁷²¹ SILVA, 2002, p. 79.

⁷²² OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Filosofia transcendental e religião: ensaio sobre filosofia da religião em Karl Rahner*. São Paulo: Loyola, 1984. p. 211.

⁷²³ RAHNER, 1989, p. 49.

⁷²⁴ PISON, 1997, p. 313.

⁷²⁵ SILVA, 2002, p. 36. O existencial-sobrenatural em Rahner “é uma dinâmica do ser em si, não apenas uma proposta de apropriação intelectual por parte do ser” (SILVA, 2002, p. 79). Neste sentido, o existencial-sobrenatural seria sinônimo de antropologia-transcendental, bem como de imanente-transcendente.

⁷²⁶ BOFF, 2000 (audio track 08).

mesma realidade que somos nós⁷²⁷ - realidades que se intercambiam e se complementam.⁷²⁸

Boff vai ainda mais longe e chega a sugerir o nascimento de uma nova categoria quando da coexistência entre transcendência e imanência:

[...] poderíamos também falar de coexistência e de interpenetração da imanência (humanidade) com a transcendência (divindade). Tal coexistência produz a transparência. Transparência é o termo que traduz a inter-retro-relação da imanência com a transcendência. A transparência é transcendência dentro da imanência e imanência dentro da transcendência.⁷²⁹

Aprofundar a compreensão de tal neologismo não parece ser relevante para esta pesquisa, da mesma forma que não convém nos atermos ao estudo mais detalhado do termo de significado aproximado: *autotranscendência*.⁷³⁰ Entretanto, fica a referência para conhecimento da proposta e para diálogos posteriores.

3.1.3 Objeto de Transcendência

A transcendência possui outras relações além das apresentadas acima. É preciso, ainda que resumidamente, mencionar a possibilidade de relação da *transcendência* com um *objeto de transcendência*, como também algum tipo de categorização desta.

Boff, em sua obra *Tempo de Transcendência*, faz um diálogo com Sartre, onde deixa claro a posição deste que afirma que

[...] a fenomenologia do ser humano, isto é, a descrição de como se

⁷²⁷ BOFF, 2000 (audio track 02).

⁷²⁸ BOFF, 2000, p. 23.

⁷²⁹ BOFF, 1997, p. 172.

⁷³⁰ Conceito cunhado por Karl Rahner para tratar da dinâmica entre imanência e transcendência, ao mesmo tempo em que faz distinção da relação do ser humano em *si mesmo/consigo mesmo*, da relação deste (*do ser*) com o *Ser*, que também podemos compreender como o *Outro* e/ou o *Objeto de Transcendência*. Autotranscendência, segundo Rahner, “[...] é a dinâmica própria do ser em transcender para o ser mais de si mesmo. A dinâmica, ou movimento no ser entre matéria e espírito, que não são justapostos, propicia a autotranscendência. Isto é, a matéria e espírito, não são duas coisas estáticas, uma ao lado da outra. Como não são justapostos, se relacionam dinamicamente. Contudo, é um processo dinâmico do ser humano em si mesmo. Não pode ser confundida com a antropologia-transcendental [“o ser humano como dotado da condição da experiência transcendental”. SILVA, 2002, p. 28], que se relaciona do ser para o Ser. A autotranscendência é a condição do ser em relação a si mesmo, no movimento dinâmico de sua pluralidade interna, espírito e matéria”. SILVA, 2002, p. 28-29.

manifesta e de como funciona o ser humano, reside em revelar que ele é um ser em si, mas que se abre sempre para o outro, que se abre ao mundo, que se abre à totalidade. Esta é a condição humana básica. Mas ele se recusa a aceitar que essa abertura tenha um objeto. Para ele, o ser humano é uma mola distendida para o universo, e tanto sua angústia quanto sua grandeza é aceitar-se nesse empuxo para o aberto puro e simples, sem objeto definido.⁷³¹

Neste diálogo fica claro que Sartre aponta para uma gratuidade transcendental, desarticulada e independente de qualquer *objeto de transcendência*.

Ainda Boff, ao falar sobre *transcendência sem adesão a um objeto*, diz que

[...] há uma outra posição de muitos de nossos intelectuais que são agnósticos que não querem se definir com referência à abertura e a transcendência. Eles sofrem com a falta de resposta. É uma atitude digna, porque é muito dolorosa e corajosa. Sentem o desejo do espírito, identificam um eventual objeto do desejo, mas temem aderir a ele.⁷³²

Rubem Alves contribui ao afirmar que é o embaraço frente à experiência religiosa pessoal daqueles que pretendem já haver passado pela iluminação científica, que impede tais pessoas de se confessarem religiosas, visto que isto equivaleria a “confessar-se como habitante do mundo encantado e mágico do passado, ainda que apenas parcialmente. E o embaraço vai crescendo na medida em que nos aproximamos das ciências humanas, justamente aquelas que estudam a religião”.⁷³³

Karl Rahner, ao tratar de *transcendência e objeto de transcendência*, diz que Deus sempre se dirige ao homem, silenciosamente, como o ser absoluto e incompreensível, como o “Aonde de sua transcendência”.⁷³⁴ Deus, na concepção do teólogo jesuíta, é o objeto de toda transcendência. Ou, como pensa Merval Rosa, o alvo da busca de cada ser humano é o que ele denominou *Summum Bonum* - o *núcleo supremo* dos interesses de uma pessoa, o que dá sentido à sua existência.⁷³⁵ Do ponto de vista da fé cristã este bem supremo é Cristo.⁷³⁶

⁷³¹ BOFF, 2000, p. 66-67.

⁷³² BOFF, 2000, p. 68.

⁷³³ ALVES, 1996, p. 09-10.

⁷³⁴ RAHNER, 1989, p. 34.

⁷³⁵ ROSA, 2001, p. 81.

⁷³⁶ ROSA, 2001, p. 80-81.

Ramon Martinez de Pison disse que o ser humano é um ser de desejo e que é através dele que o ser humano transcende a materialidade de sua vida e se torna capaz de entrar em diálogo com *o Deus pessoal*.⁷³⁷ Segundo Pison, “o desejo de deus é a resposta humana a um deus que convida o ser humano a entrar em diálogo com ele; somente o encontro com Deus é capaz de apaziguar o desejo humano do infinito, porque unicamente nele a vida adquire todo o seu esplendor” (tradução própria).⁷³⁸ Estes são os que, além de atribuírem à transcendência um *Aonde*, também demonstram clara adesão a este.

Pode-se, em certa medida, e, através de alguns critérios, saber se o que se busca através da transcendência é algo válido, ou não. Boff julga que

[...] o critério para saber se a transcendência é boa, se potencia o ser humano ou o diminui, está na resposta que damos a essa pergunta: em que medida tal experiência ajuda a enriquecer e a assumir o cotidiano? Ela representa uma fuga ou um alibi para o cotidiano, um endeusamento e uma fetichização daquilo que representa sentido para nós? Se a experiência não amplia nossa liberdade, não nos dá mais energia para enfrentar os desafios do cotidiano, comum a todos os mortais, não nos faz mais compassivos, generosos e solidários, podemos seguramente dizer: fizemos uma experiência de pseudotranscendência.⁷³⁹

Boff classifica a transcendência negativamente de duas formas: primeiramente ele trata da ineficácia, da inaptidão, da insuficiência deste tipo de recurso buscado pelo ser humano, denominado por ele de *transcendência menor*. Ele diz que esta categoria está presente nas pessoas que na História se arvoraram e se apresentaram como portadores da transcendência.⁷⁴⁰ Ele explica:

Grupos de filósofos, representantes de visões de mundo e de religiões oferecem um transcendente tão medíocre, tão cruel, que mais vale ser um ateu alegre do que um crente deste tipo de transcendência menor. Por isso devemos ter uma atitude compreensiva para com esses agnósticos e decifrar atrás deles uma interrogação existencial, frustrada pelas formas muito materializadas e pouco dignas da natureza da transcendência, como vem

⁷³⁷ PISON, 1997, p. 314.

⁷³⁸ “El deseo de dios es la respuesta humana a un dios que invita al ser humano a entrar en diálogo con él; sólo el encuentro con Dios es capaz de apaciguar el deseo humano de infinito, porque únicamente en él la vida adquire todo su esplendor” (PISON, 1997, p. 314).

⁷³⁹ BOFF, 2000, p. 55.

⁷⁴⁰ BOFF, 2000, p. 68-69.

apresentada.⁷⁴¹

Em segundo lugar, o autor trata do que ele chama de *pseudotranscendência*. Esta ocorre quando pessoas e grupos religiosos extremistas fazem com que identidade religiosa seja sinônimo de magia e fundamentalismo. Há amostras deste desequilíbrio por toda a parte (é o que ocorre, por exemplo, entre muçulmanos e hindus na Índia e entre católicos e protestantes na Irlanda do Norte).⁷⁴² Por todo o mundo há representantes deste extremismo que faz da luta pela identidade um princípio para a guerra.⁷⁴³ No entanto, pode-se ver claramente que "tal poder de identificação e de totalização não provém de um Deus"⁷⁴⁴ e também nada tem a ver com os princípios das religiões que buscam o bem da humanidade. Como disse Luiz Carlos Suzin, a luta indiscriminada e sufocante por este tipo de identidade só "pode vir de um Napoleão ou um Hitler, de uma tentativa ditatorial e imperial, coroação de um sonho paranóico da identidade".⁷⁴⁵ Um exemplo desta realidade, ainda presente em nossas mentes, foi a Tragédia da Guiana, onde se pôde ver a infeliz relação entre a busca da transcendência e do sagrado com a violência de mentes doentias:

Caso extremo aconteceu com os membros da seita Templo do Povo, fundada e dirigida pelo reverendo Jim Jones, de São Francisco, EUA. Líder carismático e tirânico, traslada-se com um grupo de seus adeptos para a Guiana e aí funda a colônia agrícola Jonestown. Retinha seus membros em situação de verdadeira escravidão, submetia-os a sevícias físicas e mortificações públicas. Para que não pudessem se evadir da colônia, tomara-lhes o dinheiro e o passaporte, e ameaçara-os de morte, caso tentassem fuga. Planejava um ritual de suicídio coletivo pela ingestão de bebida à base de cianeto, sob pretexto de a seita estar sofrendo ameaça de complô. Familiares de membros da seita mostravam-se inquietos com notícias vindas da Guiana e provocaram uma sindicância levada a cabo por um parlamentar democrata e alguns jornalistas. No momento em que estes regressavam aos Estados Unidos, depois da investigação, foram mortos. Incontinenti, o líder Jones ordenara a execução do plano de suicídio, de modo que foi dada às crianças dose letal da bebida e os adultos tomaram voluntariamente. Os que tentaram escapar foram obrigados a beber o veneno ou foram mortos. Mesmo assim umas 80 pessoas conseguiram evadir-se. O líder e sua esposa também cometeram suicídio. Os mortos subiram a 913, sendo que 200 eram crianças. Este acontecimento chocou a

⁷⁴¹ BOFF, 2000, p. 68-69.

⁷⁴² BRUSTOLIN, Leomar Antônio. Anotações da aula sobre Tradições Religiosas em março de 2003.

⁷⁴³ SUSIN, 2002, p. 99(275).

⁷⁴⁴ SUSIN, 2002, p. 100(276).

⁷⁴⁵ SUSIN, 2002, p. 100(276).

consciência dos países ocidentais e alertou para o lado perverso do surto religioso, que conduziu o líder carismático e muitos de seus adeptos à loucura do suicídio coletivo e do extermínio dos irmãos de seita.⁷⁴⁶

Eventos assim inomináveis por sua brutalidade, inesquecíveis também, favorecem a confusão terminológica entre as expressões: *fundamentação radical* e *fanatismo*. O termo fanático vem do latim *fanaticus* e significa: aquele que está possuído por um espírito maligno⁷⁴⁷, aquele que age cegamente.⁷⁴⁸ O *fanatismo* bloqueia a possibilidade de um relacionamento construtivo, impossibilita qualquer diálogo positivo e nem sequer permite um convívio satisfatório. Enquanto que ter uma *fundamentação radical* significa estar radicado, arraigado, enraizado - ter origem. Fundamentação radical precisa ser entendida como antônimo de fundamentação superficial no que diz respeito à identidade religiosa.

Em seu livro *A religiosidade humana*, Hans-Jürgen Fraas apresenta uma inter-relação entre a personalidade e a religiosidade, apontando, assim, para a cura da personalidade pela religiosidade.⁷⁴⁹ A identidade religiosa, fruto da transcendentalidade humana, atuaria também deste modo como um fator de equilíbrio para a personalidade. Deve-se, entretanto, ter certo cuidado com o tipo de religiosidade que se pratica. Não é prudente agir "como se todas as religiões fossem igualmente boas e verdadeiras, como se sua escolha fosse unicamente uma questão de foro íntimo".⁷⁵⁰ Como pensa Pedro Ribeiro de Oliveira, "as crenças religiosas têm um forte impacto na vida social"⁷⁵¹ e, pelo reflexo que há na sociedade, o tipo de religiosidade que as pessoas praticam deve ser levado em conta. Se toda e qualquer expressão religiosa deve ser chamada de religião, então há também a necessidade de classificação, pois, numa religiosidade saudável, a religião, como parte do todo de uma pessoa, precisa

[...] ter sua contribuição no equilíbrio do ser humano, dando-lhe um sentido de unidade com o universo, oferecendo-lhe motivação para a vida, ajudando-o a desenvolver a auto-aceitação, motivando-o a confessar sua culpa, oferecendo estabilidade emocional para as

⁷⁴⁶ LIBÂNIO 1991, p. 62 (Book of the year: 1979, Encyclopaedia Britannica. Londres, 1979. p. 115, 400).

⁷⁴⁷ BRUSTOLIN, , 2002, p. 31.

⁷⁴⁸ FERREIRA, 1985, p. 214.

⁷⁴⁹ FRAAS, 1997, p. 131-134.

⁷⁵⁰ OLIVEIRA, 2002, p.20.

⁷⁵¹ OLIVEIRA, 2002, p.20.

crises da vida e oferecendo o sustentáculo de um grupo institucionalizado que o apóia.⁷⁵²

Howard J. Clinebell aponta doze condições para que uma identidade (crença ou prática) religiosa seja considerada sadia quanto ao seu exercício. Quando:

1) constrói ponte entre as pessoas, 2) fortalece o senso de confiança e de relação com o universo, 3) estimula a liberdade interna e a responsabilidade pessoal, 4) move de senso de culpa para perdão [...], 5) aumenta a alegria pela vida, 6) lida de forma construtiva com sexo e agressividade, 7) encoraja a aceitação da realidade, 8) enfatiza o amor e o crescimento, 9) dá aos seus adeptos um 'quadro de orientação' (valores, sentido da vida) e objeto de devoção adequado para trabalhar de forma construtiva com ansiedades existenciais, 10) encoraja a pessoa a relacionar-se com seus significados inconscientes através de símbolos vivos, 11) esforça-se para mudar comportamentos neuróticos da sociedade, 12) fortalece a auto-estima.⁷⁵³

É imprescindível observar "até onde esta ou aquela religião está a serviço de Deus e do homem e até onde o fato de ser praticante desta ou daquela religião me aproxima do divino e me realiza plenamente como ser humano"⁷⁵⁴, se esta ou aquela religião faz sentir, dentro de mim, "mais força, seja para suportar os sofrimentos da existência, seja para vencê-los".⁷⁵⁵ Toda identidade religiosa precisa passar por estes crivos. Se alguma religião for reprovada nestes requisitos, então, não deveria ser praticada. A transcendência, para ser positiva, para ser aceita como *boa*, precisa ter este enfoque.

A pseudotranscendência também pode se dar a partir do entorpecimento dos sentidos, da droga. Ela permite "uma viagem fantástica, feita não pela espiritualidade, mas pela química".⁷⁵⁶ A religião e a arte podem ser um tipo de droga, de alucinógeno⁷⁵⁷, gerando entorpecimento dos sentidos; com elas "rompem-se todos os limites, vive-se a onipotência e se voa para além dos limites da condição humana cotidiana".⁷⁵⁸ A questão aqui, segundo Boff, não está na viagem que qualquer destas "drogas" pode proporcionar, o problema aqui está na dificuldade encontrada para a volta desta viagem, quando não se suporta mais o cotidiano -

⁷⁵² BRANDENBURG, 2003, p. 13.

⁷⁵³ BRANDENBURG, 2003, p. 13.

⁷⁵⁴ PEDREIRA, 1998, p. 170.

⁷⁵⁵ ALVES, 1996, p. 52-53.

⁷⁵⁶ BOFF, 2000, p. 54.

⁷⁵⁷ O que gera ilusão, fantasia, delírio, ato de loucura, o que faz perder a razão (Aurélio Eletrônico).

⁷⁵⁸ BOFF, 2000, p. 54.

motivo pelo qual se fez a viagem. Então, prefere-se viajar, “saltar para fora dessas limitações, artificialmente, a preço de destruir a liberdade e a vida”.⁷⁵⁹

Na realidade, “a grande chave da pseudotranscendência é manipular nossa estrutura de desejo, é canalizar toda nossa potencialidade de desejo para uma coisa limitada e identificar essa coisa com a totalidade da realidade”.⁷⁶⁰ É daí que nos vem a frustração, “porque o desejo quer o todo e só alcançamos a parte”.⁷⁶¹ E isto é o mais grave da pseudotranscendência: “a ilusão da realização do desejo infinito identificado com um objeto finito”.⁷⁶² Neste sentido, as pseudotranscendências “exploram essa capacidade de ultrapassagem do ser humano, mas não lhe conferem a experiência de uma plenitude duradoura”.⁷⁶³

Tendo abordado as relações da *transcendência com a imanência* e com o *objeto da transcendência*, podemos agora tratar mais adequadamente dos *meios de transcendência*.

3.2 Meios de Transcendência

A transcendência propriamente dita está de certa forma como que no fundo do quadro em que o homem vive [...].⁷⁶⁴

A transcendência humana é a abertura do sujeito a uma realidade supra-imanente. É, de certa forma, a sublimação da realidade cotidiana, que se dá quando o ser se “transporta” para uma outra dimensão, “precisamente quando a pessoa se percebe envolvida na multiplicidade de preocupações, ocupações, temores e esperanças no mundo do seu dia-a-dia”.⁷⁶⁵ É na cotidianidade que se revelam e irrompem situações que nos obrigam a exercer a nossa capacidade de transcender: surpresas negativas, decepções, temores, tragédias – qualquer situação que não queiramos aceitar. O transcender também se dá de forma espontânea positiva,

⁷⁵⁹ BOFF, 2000, p. 54-55.

⁷⁶⁰ BOFF, 2000, p. 60.

⁷⁶¹ BOFF, 2000, p. 60.

⁷⁶² BOFF, 2000, p. 61-62.

⁷⁶³ BOFF, 2000, p. 56.

⁷⁶⁴ RAHNER, 1989, p. 49.

⁷⁶⁵ RAHNER, 1989, p. 49.

quando, por exemplo, ouvimos uma boa notícia ou somos arrebatados por uma música ou pela beleza de uma paisagem.

Aos meios pelos quais superamos, ultrapassamos estas realidades ou circunstâncias, os quais nos dotam de uma condição superior à realidade que nos circunda, chamo de *meios de transcendência*. Apesar de que estes meios sejam também componentes constitutivos do ser humano, pode-se fazer certa distinção de transcendência no sentido de *ontologia* (essência) e no sentido de que possa se referir a *meios de transcendência*; mesmo que talvez esta distinção se justifique apenas por motivos didáticos.

De forma sucinta gostaria de começar esta reflexão apresentando quatro grandes áreas/meios onde a transcendência ocorre e que serão a base para uma discussão posterior mais aprofundada numa relação com a educação.

3.2.1 Transcendência e desejo

Talvez o desejo seja a nossa experiência mais imediata e, ao mesmo tempo, mais profunda [...] Somos todos seres desejantes.⁷⁶⁶

Parafraseando Rubem Alves, diria que somos aquilo que desejamos. “Nem maiores e nem menores que o tamanho dos objetos do nosso desejo”.⁷⁶⁷

O primeiro *meio de transcendência* que quero destacar é o *desejo*.⁷⁶⁸ O desejo é a nossa estrutura de base.⁷⁶⁹ Um dos sintomas de estarmos vivos é a nossa capacidade de desejar - somos inteiramente movidos pelo desejo.⁷⁷⁰ Penso que isso se explique parcialmente devido ao intenso sentimento de nostalgia, de ausência, de incompletude, de insaciabilidade, de falta e privação que o ser humano sente latente no mais íntimo de seu ser.

⁷⁶⁶ BOFF, 2000, p. 60.

⁷⁶⁷ ALVES, 1982, p. 13.

⁷⁶⁸ Segundo Marilena Chauí, o termo *desejo* deriva do vocábulo grego “*sidera*”, constelação. Neste sentido, “*desiderare*” é despojar-se da referência, da determinação astral (astros ou deuses) sobre nossas vidas, e tomá-la em nossas próprias mãos. Mas, para tal, é imprescindível que *desejemos* assim... (IN: GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. *Paixão de aprender*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 41).

⁷⁶⁹ BOFF, 2000, p. 60.

⁷⁷⁰ FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, 1995, p. 11.

Rubem Alves descreve o desejo como sintoma de privação e de ausência⁷⁷¹:

Não se tem saudade da bem-amada presente. A saudade só aparecerá na distância, quando estiver longe do carinho. Também não se tem fome - desejo supremo da sobrevivência física – com o estômago cheio. A fome só surge quando o corpo é privado de pão. Ela é testemunho da ausência do alimento. E assim é, sempre, com o desejo. Desejo pertence aos seres que se sentem privados, que não encontram prazer naquilo que o espaço e o tempo presente lhes oferece.⁷⁷²

Devido a este inexaurível sentimento de carência, devido a esta lacuna sempre presente no coração humano, julgo que o desejo seja o mais primordial, o mais intenso e arrebatador *meio de transcendência* com o qual nos deparamos ao longo de nossas vidas. O desejo diz respeito a tudo que ainda não somos e ao que ainda não temos. Mesmo estando severamente limitados pelo tempo e pelo espaço, podemos ver que em diversos credos e filosofias, com variações de matizes e intensidades, está sempre presente o desejo de suplantar a realidade dada. Nossos corações estão encharcados por desejos como o da imortalidade – não queremos apenas viver muito, queremos viver para sempre, queremos transcender a morte!⁷⁷³ Boff assegura que “faz parte da dinâmica do desejo não ter limites”.⁷⁷⁴

Pela força de sua ação em nós, o desejo nos põe no centro de um dilema existencial, pois, como indivíduos “somos seres rachados, atormentados por uma guerra interna sem fim, chamada neurose, na qual somos nossos próprios adversários”.⁷⁷⁵ Mas não só individualmente, pois percebemos:

Um dos lados de nós mesmos habita a luz diurna, representa a legalidade, e veste as máscaras de uma enorme companhia teatral, desempenhando papéis por todos reconhecidos e respeitados – marido fiel, esposa dedicada, profissional competente, pai compreensivo, velho sábio e paciente – e pela representação convincente recebendo recompensas de status, respeito, poder e dinheiro. E todos sabem que a transgressão das leis que regem este mundo provoca punições e deixa estigmas dolorosos... Por detrás da máscara, entretanto, está um outro ser, amordaçado, em ferros, reprimido, recalcado, proibido de fazer ou dizer o que deseja, sem permissão para ver a luz do sol, condenado a viver nas sombras... É o desejo, roubado dos seus direitos, e dominado, pela força, por um

⁷⁷¹ ALVES, 1996, p. 19-20.

⁷⁷² ALVES, 1996, p. 19-20.

⁷⁷³ BOFF, 2000, p. 60.

⁷⁷⁴ BOFF, 2000, p. 60.

⁷⁷⁵ ALVES, 1996, p. 89-90.

poder estranho e mais forte: a sociedade. O desejo grita: “Eu quero!” A sociedade responde: “Não podes”, “tu deves”. O desejo procura prazer. A sociedade proclama a ordem.⁷⁷⁶

Rubem Alves discute esta questão asseverando que

[...] tudo seria mais simples se a repressão estivesse localizada fora de nós e o desejo alojado dentro de nós. Pelo menos, desta forma, os inimigos estariam claramente identificados e separados. Entretanto a psicanálise afirma que, se é verdade que a essência da sociedade é a repressão do indivíduo, a essência do indivíduo é a repressão de si mesmo.⁷⁷⁷

Alves também afirma que “vivemos em guerra permanente conosco mesmos. Somos incapazes de sermos felizes. *Não somos os que desejamos ser. O que desejamos ser jaz reprimido...* [...] Somos o nosso desejo. Desejo que não pode florescer”.⁷⁷⁸ E, lembrando Freud, disse que nem mesmo “sabemos o que desejamos porque o desejo, reprimido, foi forçado a habitar as regiões do esquecimento. Tornou-se *inconsciente*”.⁷⁷⁹ Mas, por ser indestrutível, o desejo, lá do esquecimento em que se encontra, “não cessa de enviar mensagens cifradas – para que os seus captadores não as entendam. E elas aparecem como sintomas neuróticos, como lapsos e equívocos, como sonhos... *Os sonhos são a voz do desejo*”.⁷⁸⁰

Desejo é potencialidade! É portador de uma energia imensa que move o ser humano todo. A questão é: em que direção? O desejo não é consciente e jamais mede as consequências se atendidas as suas vontades e exigências. Instaura-se, então, um grande conflito em nosso ser. Em meio a este conflito, nos cabe a árdua tarefa de lidarmos com estes sentimentos de nostalgia, de ausência, de privação, de incompletude e insaciabilidade... Se estes sentimentos têm caráter ontológico, se estão lá antes da razão, então, nos resta a tentativa salutar de canalizarmos sua força. Quem sabe devamos nos concentrar no que sugere Madalena Freire, que talvez seja possível educar a dor da falta cognitiva e afetiva para a construção do prazer; que talvez seja possível educar a aflição da tensão da angústia de desejar; que talvez seja possível educar a fome do desejo.⁷⁸¹

⁷⁷⁶ ALVES, 1996, p. 89-90.

⁷⁷⁷ ALVES, 1996, p. 90-91.

⁷⁷⁸ ALVES, 1996, p. 91.

⁷⁷⁹ ALVES, 1996, p. 91.

⁷⁸⁰ ALVES, 1996, p. 91.

⁷⁸¹ FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, 1995, p. 11.

3.2.2 Transcendência, memória, consciência e imaginação

O ser humano [...] não é o conjunto de atos desconexos, sem passado e sem perspectiva de futuro, cujo único existir é o presente. A consciência permite integrar passado e presente, abrindo os horizontes do futuro.⁷⁸²

Na complexidade de nossa existência encontramos nossas mentes, ora viajando ao passado, gratuitamente, como numa escapadela atrás de memórias agradáveis e também quando forçados por eventos, a fim de checar a veracidade do argumento que nos é apresentado. A memória tem este poder. Ela nos permite oscilar frequentemente, muitas vezes imperceptivelmente, entre o passado e o presente.⁷⁸³ A memória também tem o poder de nos fazer viajar para o futuro através do desejo e da imaginação. Alves disse que é a memória que faz a imaginação voar.⁷⁸⁴ Libânio ilustra esta atribuição humana dizendo que “o ser humano tem duas asas. A asa da memória o faz voar para o passado. Costuma ser maior nos mais velhos. A asa do desejo lança-os para o futuro. Cresce mais na juventude”.⁷⁸⁵ Ele compreende que, “pela viagem ao passado, o ser humano recolhe as experiências válidas, as respostas já encontradas, o patrimônio acumulado”⁷⁸⁶, e, através da imaginação, “origem de tantas utopias, de tantos sonhos, de tantos projetos”⁷⁸⁷, o ser humano se lança para o futuro.

A realidade é que não nos deixamos “prender totalmente pelo presente, pelas estruturas dominantes, pelo puro princípio da realidade e do desempenho”.⁷⁸⁸ Transcendemos através de nossa capacidade memorial/reflexivo/imaginativa. Desta forma somos, em certo grau, de certa maneira, transcendentos mesmo no tempo e no espaço.⁷⁸⁹ O que o ser humano há muito finge fazer fisicamente nos contos de ficção, desde sempre o vem fazendo em sua mente.

⁷⁸² LIBÂNIO, 1991, p. 91.

⁷⁸³ LIBÂNIO, 1991, p. 94.

⁷⁸⁴ ALVES, 1982, p. 7.

⁷⁸⁵ LIBÂNIO, 1991, p. 93.

⁷⁸⁶ LIBÂNIO, 1991, p. 93.

⁷⁸⁷ LIBÂNIO, 1991, p. 94.

⁷⁸⁸ LIBÂNIO, 1991, p. 94.

⁷⁸⁹ Ainda que não estejamos fisicamente presentes nos lugares para onde nossa memória (portanto, se aplica ao passado apenas) nos reporta, sentimos em nossos corpos a reexperimentação de aromas, de sabores, de imagens (das sensações todas, enfim), dos eventos que positivamente (em sua maioria) marcaram nossas vidas.

Importa dizer que a transcendência não se dá no passado – não voltamos ao passado e lá transcendemos; ela se dá no presente, a partir do presente, por causa do presente; tendo como referencial o presente e também o passado próximo ou distante, em direção a uma realidade virtual que pode ser entendida como um futuro utópico.

3.2.2.1 Transcendência, conscientização, indagação e protesto

Por sua experiência, o homem é consciente da realidade exterior, assim como de sua própria realidade interior (tradução própria).⁷⁹⁰

O ser humano possui consciência de si, “consciência na qual ele se coloca perante o seu próprio sistema com todas as suas possibilidades particulares presentes e futuras, e, sendo assim, coloca-se perante si mesmo em sua totalidade, questiona-se e dessa maneira se ultrapassa e transcende”.⁷⁹¹

Por ser consciente e livre o ser humano é naturalmente inquieto.⁷⁹² A consciência “permite-lhe uma presença de si a si mesmo”.⁷⁹³ Ela faz com que se “rompam as cadeias do instinto, dos determinismos genéticos”⁷⁹⁴ e das imposições sociais, para permitir que o ser humano siga o seu caminho de descoberta e de constante libertação de tudo o que pretende mantê-lo sendo, ou torná-lo menos que sua vocação ontológica determina: ser consciente e livre, pois ser pessoa significa isto: “a autoposse de um sujeito como tal em relação consciente e livre para com o todo”.⁷⁹⁵

A realidade na qual nos encontramos é constantemente alimentada e realimentada pelo sistema vigente. Este favorecimento sistemático faz desta realidade uma força poderosa, de cujo raio de tração não se pode escapar sem força ou esforço semelhante. Este esforço se faz inicialmente na tentativa de conhecer a nós mesmos - nossa maior dificuldade: “o que mais custa a um homem saber, de

⁷⁹⁰ “Por su experiencia, el hombre es consciente de la realidad exterior, así como de su propia realidad interior” (PISON, 1997, p. 311).

⁷⁹¹ RAHNER, 1989, p. 45.

⁷⁹² LIBÂNIO, 1991, p. 91.

⁷⁹³ LIBÂNIO, 1991, p. 91.

⁷⁹⁴ LIBÂNIO, 1991, p. 91.

⁷⁹⁵ RAHNER, 1989, p. 44-45.

maneira clara, é sua própria vida, tal como está feita por tradição e rotina de atos inconscientes”.⁷⁹⁶ Hans W. Loewald diz que no afã de criar uma história de nós mesmos como raça e como indivíduos, assim como uma história do mundo em que vivemos, está o âmago da psicanálise:

[...] transformar repetições inconscientes ou automáticas [...] em uma ação consciente e recriadora na qual sabemos quem somos nós e os outros, compreendemos como chegamos a ser dessa maneira e conjeturamos o que poderíamos fazer conosco da forma como somos. Em tal atividade da memória, que entrelaça passado, presente e futuro em um contexto de sentido intensificado, cada um de nós está a caminho de se tornar um self.⁷⁹⁷

É quando me volto para mim mesmo na intenção de, objetivando minha vida, procurar compreendê-la e ao universo à minha volta, que me ponho a caminho de tornar-me um “eu-mesmo” em minha natureza mais interna. Esta caminhada, este processo, tem sido chamado de *conscientização*.⁷⁹⁸ A conscientização nasce da percepção que alguém passa a ter de sua realidade, independente do fator de estímulo, quando, através de processo de comparação, percebe diferenças significativas em relação a si. Vai se tornando sujeito a partir de uma reflexão sobre sua situação de vida e sobre seu ambiente concreto.⁷⁹⁹

Quando o ser humano toma consciência de si e de seu mundo, torna-se *agente de seu próprio destino* para viver uma vida livre, uma humanidade autêntica - processo de conquista histórica.⁸⁰⁰ Este *tomar consciência* é categoria reconhecida em Kant como *esclarecimento*, em quem o conhecimento, ao apresentar-se como necessariamente crítico de seus fundamentos, abandona a ingenuidade e entra em fase adulta.⁸⁰¹

⁷⁹⁶ FREIRE, 1980, p. 35.

⁷⁹⁷ LOEWALD, H. W. Perspectives on Memory. In: *Psychology Versus Metapsychology: Psychological Issues*. New York: International University Press, 1976. v. 9, n. 4, monografia 36.

⁷⁹⁸ O vocábulo *conscientização* foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964, difundido e traduzido para o inglês e o francês por Hélder Câmara (FREIRE, 1980, p. 25).

⁷⁹⁹ FREIRE, 1980, p. 35.

⁸⁰⁰ GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da libertação: Perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 34-35.

⁸⁰¹ GUTIÉRREZ, 1975, p. 36.

Hegel dá continuidade a este enfoque introduzindo o tema da *história* baseado na Revolução Francesa, onde se proclamou o direito do homem de participar na condução da sociedade a que pertence.⁸⁰²

Marx renova e aprofunda a ideia do homem com as “rédeas de seu destino”, sendo liberto de todo tipo de alienação e servidão – dimensão filosófica chamada *crítica social*.⁸⁰³ Ele faz uma análise crítica do capitalismo onde se dá concretamente “a exploração de uns homens por outros, de uma classe social por outra”⁸⁰⁴, e a partir disso indica caminhos para uma “etapa histórica em que possa viver o homem como tal”⁸⁰⁵: livre e humanamente.

A conscientização nascida e fomentada seja por quaisquer meios é um processo sem fim e irrevogável sem sérios prejuízos para aquele que se exime da reflexão/ação que ela exige. Reflexão/ação esta que não nos é antinatural, muito pelo contrário, “[...] somos essencialmente seres de protest-ação, de ação de protesto. Protestamos continuamente. Recusamo-nos a aceitar a realidade na qual estamos mergulhados porque somos mais, e nos sentimos maiores do que tudo o que nos cerca”.⁸⁰⁶

Somos seres de indagação, sempre questionando e rechaçando a aceitação passiva dos acontecimentos (tradução própria).⁸⁰⁷ Questionamos, problematizamos a realidade.⁸⁰⁸ Somos, como diz Rahner, a pergunta que se levanta perante nós, vazia, mas de forma real e inevitável, que nunca poderemos superar nem dar resposta adequadamente⁸⁰⁹. Estamos presos a esta condição ontológica. Assevera Rahner:

O homem pode tentar fugir da terrível infinitude, em que como interrogante se vê metido. Pode, por medo e inquietude, evadir-se e refugiar-se no que lhe é familiar e cotidiano. Mas a infinitude a que se sente exposto perpassará também por seu agir no dia-a-dia. Ele permanece basicamente sempre a caminho. Toda meta que ele possa prefixar-se no pensar e no agir vem a ser sempre de novo

⁸⁰² GUTIÉRREZ, 1975, p. 36.

⁸⁰³ GUTIÉRREZ, 1975, p. 37.

⁸⁰⁴ GUTIÉRREZ, 1975, p. 37.

⁸⁰⁵ GUTIÉRREZ, 1975, p. 37.

⁸⁰⁶ BOFF, 2000, p. 22.

⁸⁰⁷ “[...] él es un ser que cuestiona, rechazando la aceptación pasiva de los acontecimientos” (PISON, 1997, p. 318).

⁸⁰⁸ RAHNER, 1989, p. 46.

⁸⁰⁹ RAHNER, 1989, p. 46.

revitalizada, será sempre provisoriamente e etapa. Toda resposta sempre volta a ser o começo de nova pergunta. O homem percebe-se como a possibilidade infinita porque, na prática e teoria, sempre volta a colocar esse resultado contra o horizonte mais amplo que imprevisivelmente se abre à sua frente.⁸¹⁰

Compreendemos, pois, que “o horizonte infinito do questionar humano é experimentado como horizonte que sempre se retira para mais longe quanto mais respostas o homem é capaz de dar-se”.⁸¹¹

Desta forma, torna-se parcialmente compreensível o porquê de Libânio afirmar convictamente que “a inquietude é própria do homem”.⁸¹²

3.2.2.2 Transcendência, utopia, esperança e sentido para a vida

Utopia significa literalmente *de nenhum lugar*.⁸¹³ Do grego *ou* = não + *topos* = lugar, se refere a “algo que não se encontra em lugar algum”.⁸¹⁴ É a descrição de um

[...] estado ideal da condição humana, pessoal e social, que não existe em nenhum lugar, mas que serve para relativizar qualquer tipo de sociedade, criticá-la e também impulsioná-la para que se modifique e se oriente na direção do ideal apresentado. A utopia representa a realização plena de virtualidades presentes dentro da vida. Neste sentido, o utópico pertence ao real, na sua dimensão possível e virtual.⁸¹⁵

Alves diz que, quando as classes sociais oprimidas não encontram satisfação para os seus desejos em sua “*topia*”, “emigram pela imaginação para uma terra inexistente onde suas aspirações se realizarão”.⁸¹⁶ Alves parece tirar a esperança de cena ao dizer o óbvio: *um lugar inexistente*. Esta é a realidade; porém em sua forma mais cruel; desprovida da possibilidade utópica que, pela esperança, traz sentido para a vida no tempo presente também.

⁸¹⁰ RAHNER, 1989, p. 46.

⁸¹¹ RAHNER, 1989, p. 46. Importante ter em mente, entretanto, que a questão da transcendência “não se constitui na pergunta propriamente dita, mas no próprio ser. A pergunta seria a forma pela qual o ser busca o seu sentido, e por ela realiza a transcendência” (SILVA, 2002, p. 83).

⁸¹² LIBÂNIO, 1991, p. 90.

⁸¹³ BOFF, 1997, p. 199.

⁸¹⁴ ALVES, 1996, p. 111-112.

⁸¹⁵ BOFF, 1997, p. 199.

⁸¹⁶ ALVES, 1996, p. 111-112.

O ser humano é um ser de abertura, um ser utópico que sonha para além daquilo que é dado e feito, que sempre acrescenta algo ao real.⁸¹⁷ Por isto, ele cria símbolos, cria projeções, cria sonhos, porque vê o real transfigurado⁸¹⁸, e, então, convicto de sua intenção de reescrever a realidade inadequada à sua existência e repleto de esperança, usa as asas da imaginação para articular os símbolos desta ausência⁸¹⁹ no seu presente. Através da imaginação o ser humano transcende e vai para além daquilo que lhe foi (im)posto.⁸²⁰ Boff disse que, por mais aprisionado que esteja, “[...] o ser humano transcende tudo. Porque com seus pensamentos, ele habita as estrelas, rompe todos os espaços”.⁸²¹

A imaginação não precisa, nem deve, *a priori*, ser identificada com aquilo que é falso.⁸²² Ela não produz somente a fantasia de uma mente perturbada ou sem integridade moral.⁸²³ É da imaginação que brotaram as mais importantes criações humanas. É esta a abordagem de Alves:

Por que razões os homens fizeram flautas, inventaram danças, escreveram poemas, puseram flores nos seus cabelos e colares nos seus pescoços, construíram casas, pintaram-nas de cores alegres e puseram quadros nas paredes? Imaginemos que estes homens tivessem sido totalmente objetivos, totalmente dominados pelos fatos, totalmente verdadeiros – sim, verdadeiros! – poderiam eles ter inventado coisas? Onde estava a flauta antes de ser inventada? E o jardim? E as danças? E os quadros? Ausentes. Inexistentes. Nenhum conhecimento poderia jamais arrancá-los da natureza. Foi necessário que a imaginação ficasse grávida para que o mundo da cultura nascesse.⁸²⁴

Quando ele diz que “a religião, teia de símbolos, rede de desejos, confissão de espera, horizonte de horizontes”⁸²⁵, é “a mais fantástica e pretensiosa tentativa

⁸¹⁷ BOFF, 2000, p. 36.

⁸¹⁸ BOFF, 2000, p. 36-37.

⁸¹⁹ ALVES, 1996, p. 34.

⁸²⁰ BOFF, 2000, p. 36-37.

⁸²¹ BOFF, 2000, p. 22.

⁸²² ALVES, 1996, p. 30-31. Rubem Alves faz uma crítica severa e carregada de ironia àqueles que prontamente fazem este juízo: “De maneira especial àqueles que devem sobreviver nos labirintos institucionais, sutilezas lingüísticas e ocasiões rituais do mundo acadêmico, é de importância básica que o seu discurso seja assepticamente desinfetado de quaisquer resíduos da imaginação e do desejo. Que a imaginação seja subordinada à observação! Que os fatos sejam valores! Que o objeto triunfe sobre o desejo! Todos sabem, neste mundo da ciência, que a imaginação conspira contra a objetividade e a verdade. Como poderia alguém, comprometido com o saber, entregar-se à embriaguez do desejo e suas produções?” (ALVES, 1996, p. 30-31).

⁸²³ ALVES, 1996, p. 30-31.

⁸²⁴ ALVES, 1996, p. 31.

⁸²⁵ ALVES, 1996, p. 22.

de transubstanciar a natureza”⁸²⁶, o que está em ação é a nossa capacidade imaginativo/criativa. Ninguém pode sonhar utopias sem uma generosa porção de imaginação e criatividade.

Esperança e sentido para a vida

[...] é mais belo o risco ao lado da esperança que a certeza ao lado de um universo frio e sem sentido [...].⁸²⁷

O ser humano é um ser que busca sentido o tempo todo.⁸²⁸ É isto que define o *ser humano*: perguntar pelo sentido, buscar sentido... O ser humano é o único ser que se pergunta sobre um sentido para a vida.⁸²⁹

Quando os esquemas de sentido entram em colapso, quando perdemos ou nos é tirada a “razão” de viver, temos esmaecida ou até mesmo desintegrada a nossa personalidade.⁸³⁰ Alves assegura que o que faz alguém entrar em colapso, ingressar no mundo da loucura e ter desintegrada a sua personalidade não é a dor, mesmo a infligida em salas de tortura, mas, sim, a dissolução dos esquemas de sentido.⁸³¹

A busca do *sentido da vida* ou de *sentido para a vida* faz parte das mais antigas inquietações da humanidade. Em linhas breves e gerais poderíamos considerar uma premissa possível o encontrar um *sentido para a vida* no que seria de fato o *sentido da vida*. Aqui se instaura a polêmica da exclusividade de argumento sobre o que seria este *sentido da vida*; isto se esta distinção se torna clara a partir dos pressupostos sobre os quais nossas vidas e ideologias foram construídas.

⁸²⁶ ALVES, 1996, p. 22.

⁸²⁷ ALVES, 1996, p. 129.

⁸²⁸ Rubem ALVES, In: BRANDÃO, Carlos (Org.). *O educador: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 71.

⁸²⁹ GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale. p. 60.

⁸³⁰ ALVES, 1996, p. 35.

⁸³¹ ALVES, 1996, p. 35. Na mesma obra disse que “Afirmar que a vida tem sentido é propor a fantástica hipótese de que o universo vibra com os nossos sentimentos, sofre a dor dos torturados, chora a lágrima dos abandonados, sorri com as crianças que brincam... Tudo está ligado. Convicção de que, por detrás das coisas visíveis, há um rosto invisível que sorri, presença amiga, braços que abraçam [...]” (ALVES, 1996, p. 122-124).

Se partíssemos da premissa que o *sentido da vida* seria a razão por que há vida, e *sentido para a vida* como o encontro de nossos desejos e anseios com o porquê de estarmos aqui, então teríamos que, provavelmente, concluir que haja um único *sentido (razão/propósito) da vida* e a nós cabe nos coadunarmos, ou não, a este *sentido para a vida*.

Se considerarmos o *sentido para a vida* isoladamente do *sentido da vida*, então, o *sentido para a vida* não estaria pronto em algum lugar esperando ser descoberto⁸³²; não seria um fato⁸³³, mas uma construção. Caberia a cada um e cada uma criar, valorar e empregar tempo e energia neste projeto que teria que ser construído paulatinamente num processo infindo - pensar assim significaria dizer que o *sentido para a vida* não se resolverá jamais enquanto vivermos. Em contrapartida diria que o ser humano sempre buscará uma causa e um sentido para a vida⁸³⁴, mesmo que esta não seja a nomenclatura usada.

Por outro lado, não há gratuidade de uma vida com sentido num mundo consciente e crítico. Esta é uma exigência por parte daqueles, todos nós, que sofreram o desarranjo, gradual ou abrupto, dos sistemas nos quais inocentemente nos apoiamos até que não fosse mais possível fazê-lo. A necessidade, de um tipo tão poderoso quanto o sexo ou a fome: a necessidade de viver num mundo que faça sentido⁸³⁵, nos obriga a “[...] um esforço para pensar a realidade toda a partir da exigência de que a vida faça sentido”.⁸³⁶ Porque, de outra forma, apenas *estariamos* aqui... Mas isto não nos é suficiente, pois o ser humano “[...] não somente vive, mas tem necessidade de razões para viver, quer dizer, necessita de um horizonte de inteligibilidade, de sentido, para poder integrar suas experiências” (tradução própria).⁸³⁷ É insuportavelmente triste e tediosa uma vida vivida “por viver”, à deriva. Tudo o que vivemos e tudo o que fazemos precisa ter sentido.⁸³⁸ Alves disse que

⁸³² VASCONCELLOS, Celso. *Para onde vai o professor?* Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001. p. 51.

⁸³³ ALVES, 1996, p. 128.

⁸³⁴ Pedro Ribeiro de Oliveira entende que "a coexistência de diversas religiões nas sociedades modernas - o pluralismo religioso - está relacionada à necessidade que o ser humano tem de atribuir sentido à sua vida" (OLIVEIRA, 2002, p. 18).

⁸³⁵ ALVES, 1996, p. 34-35.

⁸³⁶ ALVES, 1996, p. 08.

⁸³⁷ “El hombre no sólo vive, sino que tiene necesidad de razones del por qué vivir, es decir, necesita un horizonte de inteligibilidad, de sentido, para poder integrar sus experiencias” (PISON, 1997, p. 311).

⁸³⁸ GADOTTI, 2003, p. 72.

“[...] aqueles que habitam um mundo ordenado e carregado de sentido gozam de um senso de ordem interna, integração, unidade, direção e se sentem efetivamente mais fortes para viver [...]”.⁸³⁹ Esta desejável realidade particular amplifica-se coletivamente e reflete-se socialmente potencializando a criação de um mundo mais pleno de realizações, mais humano e mais feliz.

Para aprofundamento desta argumentação proponho uma reflexão dos *meios de transcendência* e da *transcendência* em si em seus aspectos ontológico e cultural, numa relação com a educação.

3.3 Transcendência e Educação: interface inevitável - um olhar a partir de Paulo Freire⁸⁴⁰

Fazer uma relação da transcendência com a educação me pareceu muito oportuna, na verdade inevitável mesmo, depois que identifiquei na transcendência alguns elementos que se revelaram passíveis de apreensão cognitiva e que, de alguma forma, podiam ser também compartilhados, transmitidos, educados. Perguntei-me, então, pela possibilidade de uma educação para a transcendência através de *meios de transcendência* como os abordados anteriormente.

Ao refletir sobre quem poderia ser um expoente na área da educação para fazer este diálogo, de pronto me veio à mente o pedagogo Paulo Freire, haja vista a sua relação com a transcendência demonstrada por sua identidade religiosa assumida mesmo perante a academia – identidade esta que pode ser considerada como o componente base para a construção da sua proposta pedagógica. A postura de Freire em relação à transcendentalidade se configura no elemento ideal para a construção desta proposta.

⁸³⁹ ALVES, 1996, p. 35.

⁸⁴⁰ A respeito de Freire publiquei os artigos:

SCHOCK, Marlon Leandro. Paulo Freire: biografia de sensibilidade antropológico-religiosa. **La Salle** (Canoas), v. 13, p. 89-96, 2008.

SCHOCK, Marlon Leandro. Identidade e sensibilidade religiosa: o arquétipo doméstico e a identidade religiosa de Paulo Freire. In: *V Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST*, 2008, São Leopoldo – RS.

SCHOCK, Marlon Leandro. Paulo Freire: biografia de sensibilidade antropológico-religiosa. In: *X Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, UNISINOS*, 2008, São Leopoldo - RS.

Algumas obras de (e sobre) Freire foram investigadas mais integralmente para a pesquisa específica dos termos relacionados à dimensão da transcendência na biobibliografia⁸⁴¹ do pedagogo. Outras obras foram invocadas no intuito de contribuir para a clareza do argumento, ainda que não tenham esgotado a apresentação e a compreensão dos termos nas obras em questão. Como afirmou Eliseu Roque do Espírito Santo: “Freire foi um pensador criativo, eclético, curioso, surpreendente. Nenhum estudo particular dará conta de abarcar todo espectro teórico de sua obra”.⁸⁴² Outros autores e outras autoras foram convidados e convidadas para este diálogo e, ainda que desempenhando um papel secundário, contribuíram para o aprofundamento e o esclarecimento desta reflexão.

Além da identidade religiosa de Freire, outro fator pelo qual ele foi escolhido como principal interlocutor entre a transcendência e a educação está no seu testemunho como pessoa e no conceito que obteve como pedagogo. Peter McLaren afirmou que Paulo Freire é

[...] de longe, o mais importante educador crítico lido nos EUA. Seu trabalho é consistentemente adotado por estudantes em universidades, por professores do ensino fundamental e médio, por estudantes de magistério e por membros de grupos de ação social e de novos movimentos sociais [...]. Seu trabalho é encontrado nas aulas, nas universidades, em estudos de alfabetização, na teologia, na pedagogia crítica, e, através das ciências humanas.⁸⁴³

No entanto, mais do que ser um referencial para uma nação e/ou uma época em particular, há quem atribua a Freire o lugar de maior proeminência na pedagogia em toda a história da humanidade.⁸⁴⁴

Para tornar mais claro o que fez com que Freire fosse escolhido como referencial desta relação da transcendência com a educação é preciso

⁸⁴¹ Termo usado por Moacir Gadotti em sua obra: *Paulo FREIRE - Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. Com o intento de ressaltar mais do que os escritos de Paulo Freire – sua história de vida também.

⁸⁴² ESPÍRITO SANTO, Eliseu Roque do. *Ação educacional e pastoral libertadora: a partir de uma leitura teológica da obra pedagogia do oprimido de Paulo Freire*. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2006. p. 109.

⁸⁴³ MCLAREN, Peter. Paulo Freire é o mais importante educador crítico lido nos EUA. *IHU On-Line*, São Leopoldo, ed. 223, p. 34, jun. 2007.

⁸⁴⁴ Ana Maria Araújo Freire disse que Paulo Freire é, ao lado de Rousseau, o maior pedagogo da história da humanidade (FREIRE, Ana Maria Araújo. Freire nos impulsiona na construção utópica de um mundo melhor. *IHU On-Line*, São Leopoldo, ed. 223, p. 32-33, jun. 2007).

primeiramente descrever como o que ele chamou de *mundanidade* interagiu com a *transcendentalidade* em sua vida.

3.3.1 Transcendência e imanência (ou mundanidade e transcendentalidade)

Freire não teve uma infância isenta das preocupações do mundo adulto. Na verdade sua infância e também sua vida adulta foram marcadas por momentos de desconforto físico e emocional. Nestes momentos em que a vida não lhe foi generosa, viveu em meio a provações, a privações e a perdas. Quando menino faltou dinheiro para comer, vestir e morar confortavelmente. Em sua adolescência teve dificuldade de acesso aos estudos devido à falta de condições financeiras. Quando adulto, devido a sua visão de mundo e por suas escolhas políticas, pagou o preço das intimidações, das prisões e do exílio.

Por não se agradar e nem se conformar à sua condição de vida, por sofrer empaticamente a dor daqueles que encontrou pelo caminho vivendo a mesma realidade, sonhou ser possível um outro mundo - um mundo melhor, mais humanizado em suas relações. Freire trabalhou arduamente por este ideal. Em seu “peregrinar” sobrepujou a linha tênue, a aparente antinomia, entre imanência e transcendência, ou, como preferia dizer, mundanidade e transcendentalidade:

O impaciente total aposta exclusivamente na sua vontade e na sua decisão de lutar, não leva em consideração a força do contrário, os meios com que conta para a peleja. O paciente absoluto, não valorando a razão de ser da luta nem seu direito a ela, tende a transferir a Deus a solução dos descompassos humanos. Por caminhos diferentes, ambos reforçam o poder dos injustos. Esta é a posição de certos religiosos, que dicotomizam mundanidade e transcendentalidade. Quanto mais se considerar o mundo como um vale de lágrimas em que, orando e perdendo as ofensas que nos fazem, ganharemos o céu amanhã, tanto mais nossa vida aqui será um meio eficaz de purgar nossas culpas.⁸⁴⁵

Desprendendo energia para manter vários pontos de equilíbrio entre fé e razão, reflexão e ação, mundanidade e transcendentalidade, Freire apostou na educação como uma força capaz de, mais que transformar, recriar o mundo. Através dos olhos da fé e da esperança, vislumbrava este mundo possível, esta utopia. Dialogou com muitos pensadores, dentre eles teólogos, ou ao menos achegados à

⁸⁴⁵ FREIRE, 2000, p. 48-49.

teologia, sempre em busca de confirmação de suas suspeitas e de comprovação de sua teoria: recriar o mundo é possível!⁸⁴⁶

A fé que Freire tinha no Cristo crítico de sua sociedade e de seu tempo, que esteve sempre ao lado dos oprimidos e contra toda forma de opressão, que não só sabia possível, mas que empenhou sua vida em recriar⁸⁴⁷ a história da humanidade, fez com que o pedagogo realmente cresse ser possível mudar o estado das coisas através de uma igreja profética, não neófita nem obsoleta, mas experiente e atual em suas características fundamentais pensadas e vividas pelo próprio Cristo. Freire era parte desta igreja profética.

3.3.1.1 O arquétipo doméstico de Paulo Freire

Sobre a identidade de Freire muito se tem falado. É uma vida muito bem documentada neste sentido. De sua biografia gostaria de trazer à tona apenas os aspectos principais, dando ênfase àqueles que ilustram o foco desta abordagem.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife (Pernambuco) e faleceu na UTI do Hospital Albert Einstein, na cidade de São Paulo, às 6h30min do dia 2 de maio de 1997, de “enfarte agudo do miocárdio, insuficiência coronariana e hipertensão arterial sistêmica”.⁸⁴⁸

Aos 10 anos de idade de Freire sua família enfrentava uma severa crise financeira. Seu pai, militar reformado, recebia “um soldo insignificante diante das

⁸⁴⁶ Na interface do diálogo entre teologia e educação publiquei os artigos:

SCHOCK, Marlon Leandro. Teologia e educação: diálogo em busca da construção de um mundo mais humanizado em suas relações - uma perspectiva latino-americana. In: SCHAPER, Valério Guilherme; OLIVEIRA, Kathlen Luana de; REBLIN, Iuri Andréas. (Org.). *A Teologia Contemporânea na América Latina e no Caribe*. São Leopoldo-RS: Oikos, 2008, p. 129-142.

SCHOCK, Marlon Leandro. Teologia e educação: diálogo em busca da construção de um mundo mais humanizado em suas relações - uma perspectiva latino-americana. In: *Congreso Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento: Mirando al futuro de América Latina y el Caribe*, 2008, Santiago. *A Teologia Contemporânea na América Latina e no Caribe*, 2008.

SCHOCK, Marlon Leandro. Teologia e educação: em busca da construção de um mundo mais humanizado. In: *Simpósio Internacional sobre Teologia Pública na América Latina*, 2008, São Leopoldo - RS.

⁸⁴⁷ “Portanto, se alguém está em Cristo, é nova criação. As coisas antigas já passaram; eis que surgiram coisas novas!” (*O Novo Testamento: nova versão internacional*. São Paulo: Sociedade Bíblica Internacional, 2001, p. 160).

⁸⁴⁸ FREIRE, Ana Maria Araújo. Utopia peregrina. *Viver mente&cérebro*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 16, 2005.

despesas mínimas de sobrevivência”.⁸⁴⁹ Mudaram-se, então, para Jabotão em busca de um custo de vida mais acessível, visto que seu tio e padrinho Rodovalho não podia mais auxiliar financeiramente sua família.⁸⁵⁰ Foi em Jabotão, aos 13 anos de idade, que Freire sofreu a perda de seu pai e a tristeza de sua mãe, “precocemente viúva aos 42 anos de idade, humilhada na pobreza e na luta para sustentar a si e seus quatro filhos”.⁸⁵¹ Foi em Jabotão que o menino Paulo começou a entender o mundo e suas injustiças e, “premido pela fome que atormentava sua família [...], ‘fez algumas incursões nos quintais alheios’”.⁸⁵²

Em entrevista concedida a Claudius Ceccon e Darcy de Oliveira para *O Pasquim*⁸⁵³, Freire falou de eventos que marcaram profundamente sua vida:

Me lembro muito bem da peregrinação que fez minha mãe pelas escolas à procura de um colégio que me recebesse gratuitamente. [...] Eu me lembro, por exemplo, que já na adolescência, quando me foi possível entrar no ginásio, com 15 anos de idade, quando meus camaradas de geração cujas famílias tinham condições estavam começando a faculdade^[854], eu estava começando o meu primeiro ano no ginásio, escrevendo rato com dois erres [...].⁸⁵⁵

Freire teve uma vida permeada por realidades que têm o poder de fazer alguém desistir de seus sonhos e propósitos ou, então, de forjar um caráter mais arraigado e sólido eticamente, resultando numa disposição de vida impregnada de determinação. À época da entrevista concedida ao *Pasquim* (1978), quase sexagenário, portanto, tinha ainda muito viva em sua memória a lembrança dos anos de grande dificuldade em sua infância. Em seu depoimento lembrou-se mais uma vez da sempre indesejada companheira, a fome: “Eu comecei a entender as coisas com 18 para 19 anos, quando comecei a comer de novo”.⁸⁵⁶ No seu livro *Pedagogia da esperança*, conta das lembranças de uma viagem que fez a Jabotão, “à procura” de sua infância:

⁸⁴⁹ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 16-17.

⁸⁵⁰ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 16-17.

⁸⁵¹ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 17.

⁸⁵² FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 17.

⁸⁵³ Ainda no exílio, em 1978.

⁸⁵⁴ Sobre o atraso de Freire em seus estudos, Gomercindo Ghiggi afirma que se deveu às condições socioeconômicas da família (GHIGGI, Gomercindo; KNEIP, Telmo. *Implicações antropológicas na filosofia da educação de Paulo Freire*. Pelotas: Seiva, 2004. p. 21).

⁸⁵⁵ O PASQUIM. *Entrevista com Paulo Freire*. Rio de Janeiro, 9 (nº. 462): 10-14, de 5 a 11 de maio de 1978 (cf. FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 17-18).

⁸⁵⁶ O PASQUIM, 1978, p. 11.

Foi assim que, numa tarde chuvosa no Recife, céu escuro, cor de chumbo, fui a Jaboatão, à procura de minha infância. [...] ‘Revi’ as mangueiras, suas frondes verdes. Revi os pés, meus pés enlameados, subindo o morro correndo, o corpo ensopado. Tive diante de mim, como numa tela, meu pai morrendo, minha mãe estupefata, a família perdendo-se em dor. Depois, descí o morro e fui rever algumas áreas onde, mais por necessidade do que por esporte, caçara passarinhos inocentes, com o badoque [sic] que eu mesmo fabricava e em cujo uso me tornei exímio atirador.⁸⁵⁷

Não bastasse o sofrimento na infância (a exclusão, as privações e as provações, representadas na sua, talvez, mais rude face: a fome), sua vida adulta foi marcada pela perseguição, pela ausência e pelo distanciamento, pela impossibilidade de estar com os seus, pela saudade e pela tristeza. Freire ficou preso por cerca de 20 dias em 17 de junho de 1964. Numa segunda ocasião, ficou preso por aproximadamente 50 dias.⁸⁵⁸ Acabou asilando-se na Embaixada da Bolívia (no Rio de Janeiro), em setembro de 1964. Para preservar sua vida, partiu para um exílio de mais de 15 anos.⁸⁵⁹ Disse na ocasião da entrevista ao *Pasquim* em sua defesa: “E então eu preferi continuar vivo a entregar-me a uma espécie assim de morte lenta, ou de cinismo. Eu não via no momento uma possibilidade de ficar sem morrer de um ponto de vista ou de outro”.⁸⁶⁰

Freire enfrentou tudo isto pelo “‘pecado’ de ter amado profundamente o seu povo e de ter se empenhado em alfabetizá-lo conscientizando-o da realidade, para que sofresse menos e participasse mais das decisões nacionais”.⁸⁶¹ Ficou sendo considerado um *subversivo internacional*, um *traidor de Cristo e do povo brasileiro*.⁸⁶²

⁸⁵⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 31.

⁸⁵⁸ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 20.

⁸⁵⁹ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 20.

⁸⁶⁰ O PASQUIM, 1978, p. 11.

⁸⁶¹ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 20. Neste período a atuação educacional se definia “[...] em virtude do caráter seletivo do sistema educacional brasileiro e pelos índices de crescimento da taxa de analfabetismo que impedia a 40% da população de participar do sistema de decisão política. O analfabetismo era um grave problema humano, cultural, mas também político. Isso explica porque o movimento de 1964, de orientação conservadora, perseguia os líderes da educação popular, particularmente Paulo Freire, pois seu método de alfabetização de adultos tornara-se o instrumento mais adequado para a rápida integração de milhões de analfabetos na vida política brasileira. Não foi por nada que, para despistar, o movimento militar de 1964 criou o MOBREAL, com orientação totalmente contrária ao método de alfabetização e conscientização de Paulo Freire” (cf. GHIGGI, 2004, p. 96).

⁸⁶² GHIGGI, 2004, p. 92. (cf. O PASQUIM, 1978, p. 11)

Mal chegou à Bolívia se viu no meio de outro golpe de Estado e, “embora não tenha sido molestado pelo governo boliviano, Paulo considerou inviável sua permanência no país”.⁸⁶³ Partiu, então, para asilar-se no Chile, onde chegou em 20 de novembro de 1964.⁸⁶⁴ Três dias depois já estava contratado para ser assistente de Jacques Chanchol, diretor do Indap⁸⁶⁵, no setor de Promoção Humana.⁸⁶⁶ No Indap trabalhou sua compreensão de educação popular por três anos, período em que também esteve à disposição do Ministério da Educação do Chile. Em ambos atuou no processo de alfabetização e pós-alfabetização, no meio urbano e rural.⁸⁶⁷ Também esteve envolvido na Corporação da Reforma Agrária e no Instituto de Capacitação e Industrialização em Reforma Agrária (contratado pela UNESCO como consultor especial para este trabalho no ICIRA). O tempo de permanência no Chile (de novembro de 1964 até abril de 1969⁸⁶⁸) foi de trabalho árduo.

Depois vieram os convites para lecionar, dentre outros lugares, em Harvard, onde trabalhou suas próprias reflexões no Centro para Estudos em Educação e Desenvolvimento⁸⁶⁹, na qualidade de professor visitante. Para este período, Freire também tinha um contrato para dar assessoria a um centro de estudos sociais: Centro para Estudo de Desenvolvimento e Mudança Social.⁸⁷⁰ Terminado o contrato com Harvard, rejeitou alguns convites de outras universidades para trabalhar, então, no Conselho Mundial de Igrejas, o que já fazia parte de seus planos desde o Chile. Morando em Genebra de 14 de fevereiro de 1970 até 15 de junho de 1980, a serviço do CMI, “‘andarilhou’ [...] pela Ásia, pela Oceania, pela América (com exceção do Brasil [...]) e pela África, sobretudo nos países que tinham recentemente conquistado sua independência política”.⁸⁷¹ Sempre em busca do que “nenhuma universidade poderia lhe dar: conviver com o povo, os oprimidos”.⁸⁷² Freire também teve uma

⁸⁶³ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

⁸⁶⁴ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

⁸⁶⁵ Instituto de Desenvolvimento Agropecuário.

⁸⁶⁶ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

⁸⁶⁷ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

⁸⁶⁸ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

⁸⁶⁹ Center for Studies in Education and Development. FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

⁸⁷⁰ Center for Study of Development and Social Change. FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

⁸⁷¹ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21-22.

⁸⁷² FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 21.

atuação marcante na comunidade de exilados políticos latino-americanos espalhados por todo o mundo.⁸⁷³

Durante todo o tempo do exílio, Freire não deixou de trabalhar intensamente e de contribuir no campo da educação, em prol dos oprimidos, onde quer que estivesse.⁸⁷⁴ O trabalho intenso e dedicado de Freire, na verdade, não foi somente uma constante no exílio, mas, sim, uma marca de todo o seu *andarilhar*. Nisto esteve seu sentido, seu propósito para a vida: “Desejou também assim morrer, e assim morreu: amando os justos e os oprimidos e oprimidas, trabalhando indignada e apaixonadamente. Amando. Sobretudo amando.”⁸⁷⁵

Somente em agosto de 1979 Freire pôde vir ao Brasil, em visita a parentes, amigos e admiradores. Assinou contrato para lecionar na PUC-SP, “consagrando formalmente o convite que o grão-chanceler desta universidade, Dom Paulo Evaristo Arns, lhe tinha feito em Genebra”.⁸⁷⁶ Veio a assumir o cargo quase um ano depois, em 16 de junho de 1980, a partir de quando ficou definitivamente no Brasil.

Freire detém ao todo 42 títulos de *Doutor Honoris causa* por instituições do Brasil, das Américas e da Europa. É cidadão honorário de 14 cidades brasileiras, duas no exterior e pelo Estado do Ceará. Recebeu diversos prêmios por seus trabalhos na área educacional. Tem seu nome em mais de 300 escolas no Brasil e outras no exterior. Seu nome também está em centros acadêmicos, logradouros públicos no Brasil e no exterior, em bibliotecas públicas, cátedras universitárias no Brasil e no exterior, centros e bolsa de pesquisa. Também foram criados medalhas, condecorações e prêmios com o seu nome.⁸⁷⁷

3.3.1.2 A identidade religiosa de Paulo Freire

Sobre a identidade religiosa de Freire, pode-se dizer que a postura religiosa de seu pai (Joaquim Temístocles Freire, espírita) e de sua mãe (Edeltrudes Neves

⁸⁷³ GHIGGI, 2004, p. 91.

⁸⁷⁴ Ainda na embaixada da Bolívia no Rio, o ministro boliviano da educação já o havia contratado para uma assessoria à educação primária e principalmente à educação de adultos (cf. FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 20).

⁸⁷⁵ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 29.

⁸⁷⁶ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 22.

⁸⁷⁷ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 26-28.

Freire, católica) marcou sua práxis religiosa no decorrer de toda sua vida.⁸⁷⁸ Paulo Freire mesmo disse sobre seus pais:

Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. Recordo-me ainda hoje com que carinho escutou-me quando disse que queria fazer minha primeira-comunhão. Escolhi a religião de minha mãe e ela auxiliou-me para que a eleição fosse efetiva.⁸⁷⁹

Danilo Streck disse que esta opção perpassa a sua prática pedagógica e que, em vários momentos, se pode encontrar “referências explícitas ao seu ser cristão, principalmente ao compromisso exigido pela fé cristã”.⁸⁸⁰ Compromisso este que fez com que Freire, “[...] devido às distâncias, que, ingenuamente, não podia compreender, entre a vida mesma e o compromisso que ela exige, e o que diziam os padres nos seus sermões dominicais [...]”⁸⁸¹, se afastasse da Igreja por um ano. Depois deste período retornou tendo redescoberto a Igreja⁸⁸² principalmente através da leitura de Tristão de Atayde, por quem, desde então, nutriu “inabalável admiração”.⁸⁸³

Espírito Santo afirma que, em colaboração à formação religiosa doméstica de Freire, a leitura da Bíblia pareceu ter exercido um papel preponderante na formação de sua concepção político-pedagógica⁸⁸⁴: “Freire demonstra ter sido um leitor atento das Escrituras Sagradas e seus escritos revelam as influências que essas leituras tiveram sobre seu pensamento pedagógico”.⁸⁸⁵ Na verdade, afirmaria ele que, “para compreendermos toda a radicalidade do pensamento educacional de Paulo Freire, precisamos perscrutar seu pensamento religioso”.⁸⁸⁶ É o que também afirma Daniel Schipani:

[...] para entender a perspectiva e a contribuição social e educativa de Freire, é essencial compreender a natureza religiosa de sua

⁸⁷⁸ ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 37.

⁸⁷⁹ FREIRE, 1980, p. 13.

⁸⁸⁰ STRECK, Danilo. *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 25.

⁸⁸¹ FREIRE, 1980, p. 14.

⁸⁸² STRECK, 1994, p. 25.

⁸⁸³ FREIRE, 1980, p. 14.

⁸⁸⁴ ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 37-38.

⁸⁸⁵ ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 47.

⁸⁸⁶ ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 37-38.

vocação e seu testemunho, e a dimensão religiosa de sua filosofia (tradução própria).⁸⁸⁷

Em outra fala de Espírito Santo, sua percepção se mostra acuidíssima e ousada a sua afirmação de que “Freire encontra nos evangelhos e na figura do Cristo não apenas resposta para seus anseios religiosos, mas codificações da mensagem de libertação e da própria prática pedagógica que propunha”.⁸⁸⁸ Talvez neste sentido e por este motivo que Freire afirmava ser camarada de Cristo. Talvez por terem o mesmo desejo de que homens e mulheres sejam definitivamente libertos das forças que insistentemente buscam torná-los menos gente.

A coerência entre o conteúdo dos Evangelhos e o método como Cristo os comunicava ou, de outra forma: a proclamação da Boa Nova⁸⁸⁹ e o testemunho advindo de uma vida comprometida exclusivamente com sua mensagem, fizeram Freire ter a Cristo como “um exemplo de Pedagogo”.⁸⁹⁰ Isto porque para Freire não há uma apreensão da mensagem de Cristo a não ser através da prática – exemplo dado pelo próprio Cristo. Assim, na percepção de Freire, “[...] conheço os Evangelhos, na medida em que, bem ou mal, os vivo”.⁸⁹¹ Daí que Freire compreende o convite de Cristo como algo que só faz sentido se estiver vinculado à prática e não apenas à concepção conceitual:

Menino ainda, jovem depois, homem afinal, em que, contudo, o menino continuou vivo, me fascinava e me fascina, nos Evangelhos, a indivisibilidade entre seu conteúdo e o método com que o Cristo os comunicava. O ensino do Cristo não era nem poderia ser o de quem, como muitos de nós, julgando-se possuidor de uma verdade, buscava impô-la ou simplesmente transferi-la. Verdade Ele mesmo, Verbo que se fez carne, História viva, sua pedagogia era a do testemunho de uma presença que contradizia, que denunciava e anunciava. Verbo encarnado, Verdade Ele mesmo, a palavra que d’Ele emanava não poderia ser uma palavra que, dita, dela se dissesse que foi, mas uma palavra que sempre estaria sendo. Esta palavra jamais poderia ser aprendida se não fosse apreendida e não seria apreendida se não fosse por nós ‘encarnada’. Daí o convite que Cristo nos fez e porque nos fez e continua a nos fazer – o de

⁸⁸⁷ “[...] para entender la perspectiva y la contribución social y educativa de Freire, es esencial comprender la naturaleza religiosa de su vocación y su testimonio, y la dimensión religiosa de su filosofía” (SCHIPANI, Daniel S. *Teología del ministerio educativo: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Nueva Creación, 1993. p. 45-46).

⁸⁸⁸ ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 39.

⁸⁸⁹ Evangelho.

⁸⁹⁰ FREIRE, Paulo. Conhecer, praticar, ensinar os Evangelhos. *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, publicação mensal do CEDI, nº 154, outubro, 1979.

⁸⁹¹ FREIRE, 1979.

conhecer a verdade de Sua mensagem na prática de seus mais mínimos pormenores.⁸⁹²

E, em relação ao ensino dos Evangelhos, disse que os conhecer “enquanto busco praticá-los, nos limites que minha própria finitude me impõe é, assim, a melhor forma que tenho para ensiná-los”.⁸⁹³

Devido a esta postura assumida por Freire, grupos reacionários não puderam compreender como um educador católico se fizesse representante dos oprimidos⁸⁹⁴ - não conseguiram distinguir a relação entre a sua fé e a sua proposta político-pedagógica. Apesar de não se sentir confortável para tratar do tema, procurava deixar claro, como neste trecho de sua obra *À sombra desta mangueira*, que sua fé em nada atrapalhava sua visão crítica de mundo, pelo contrário, serviu como fator motivador desta dimensão em sua vida:

Não me sinto à vontade falando de minha fé. Pelo menos, não tanto quanto diante da minha opção política, minha utopia e sonhos pedagógicos. Quero dizer, porém, de sua basilar importância na minha luta pela superação da realidade opressora e pela construção de uma sociedade menos feia, menos malvada, mais humana. Todos os argumentos a favor da legitimidade da minha luta por uma sociedade mais gentificada têm, na minha fé, sua fundamentação mais profunda. Minha fé me sustenta, estimula, desafia e jamais me deixou dizer: ‘Para, acomoda-te; as coisas são assim porque não podem ser de maneira diferente’. Jovem ainda, li em Miguel de Unamuno que ‘as idéias se têm, nas crenças se está’. Estou na minha fé mas, porque ela não é imobilizante, estar nela é mover-me, é engajar-me em formas de ação coerente com ela. Em práticas que a dizem, jamais em práticas que a desdizem. Des-dizer a fé não é não ter fé, e sim contra-dizê-la com atos. Não ter fé é possibilidade e direito dos seres humanos que deixam de o ser, se castrados em sua liberdade de crer ou de não crer. O mal não é crer, não é ter fé, mas dizer-se dela portador e ao mesmo tempo contradizê-la em sua ação. Nesse sentido, a coerência e o gosto da coerência, são indispensáveis ao equilíbrio entre o que prego e o que faço.⁸⁹⁵

Freire sempre teve uma relação clara com o que podemos chamar de *Objeto de Transcendência* ou o fim, o ponto final da projeção ontológico-cultural-transcendental humana. Na mesma obra citada acima, disse que sempre entendeu a Deus como uma presença na história que não o proibiu de fazê-la, mas que o

⁸⁹² FREIRE, 1979.

⁸⁹³ FREIRE, 1979.

⁸⁹⁴ FREIRE, 1980, p. 18.

⁸⁹⁵ FREIRE, 2000, p. 85.

empurrou “em favor da transformação do mundo, com o que se restaura a humanidade de exploradores e de fracos”.⁸⁹⁶

Os anos de sofrimento, bem como seu trabalho árduo em prol de todas as gentes (tendo sido motivado empaticamente pelo sofrer comum), a sua não recusa à *transcendência* e ao *objeto da transcendência* deixaram marcas indeléveis na sua obra e na história. Nos sulcos destas marcas encontrei transcendência sobejante. Procuo a seguir sistematizá-la em *meios de transcendência*.

3.3.2 Meios de Transcendência em Paulo Freire

Como já disse anteriormente, a separação entre *transcendência* e *meios de transcendência* se dá por necessidade didática apenas. A fusão e a relação dinâmica destes elementos é auto-evidente. Na vida e na obra de Freire tanto a *imanência* e a *transcendência* estão tão interligadas quanto os *meios de transcendência* que ele articulou. Desta forma, propor uma separação de categorias como conscientização, vocação para o ser mais, utopia e esperança (que em seu pensamento e em sua proposta formam uma unidade) só se justifica mesmo por motivo didático.

Os três itens apresentados aqui – a *(in)completude humana*; a *inquiétude humana*; e a *amplitude humana* – são uma tentativa de relacionar os *meios de transcendência* apresentados anteriormente com categorias correspondentes na pedagogia de Freire.

3.3.2.1 A (in)completude humana: o desejo e a vocação para o ser mais

Desejo pertence aos seres que se sentem privados, que não encontram prazer naquilo que o espaço e o tempo presente lhes oferece.⁸⁹⁷
É da falta que nasce o desejo.⁸⁹⁸

⁸⁹⁶ FREIRE, 2000, p. 85.

⁸⁹⁷ ALVES, 1996, p. 19-20.

⁸⁹⁸ FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, 1995, p. 11.

Já discutimos anteriormente a força do desejo em nossas vidas nas suas expressões como o sentimento de nostalgia, de ausência, de incompletude, de insaciabilidade, de falta e privação, inscritos e pulsantes no mais íntimo de nosso ser. A nossa capacidade de desejar é sintoma de estarmos vivos - somos inteiramente movidos pelo desejo⁸⁹⁹ expresso através dos sentimentos referidos. Por isto o considero o mais intenso e arrebatador *meio de transcendência* com o qual nos deparamos ao longo de nossas vidas. Desta forma, se ele se expressa nestes sentimentos e se estes são de caráter ontológico, então, não podemos ignorá-los nem tampouco modificá-los; o que nos resta é tentar canalizar sua força para um fim proveitoso. Quem sabe devamos nos concentrar no que sugeriu Madalena Freire: que talvez seja possível educar a fome do desejo.⁹⁰⁰ Parece-me que Paulo Freire foi alguém que ao longo de sua vida e sua carreira pedagógica trabalhou de forma conceitual (aprofundada) e pragmática (exigente) a realidade e as tensões existentes na dinâmica do desejo humano, expressas na incompletude humana e no que ele chamou de *vocação para o ser mais*.⁹⁰¹

Como na discussão central de Rahner sobre a transcendentalidade humana, Freire se refere ao ser humano posto como problema para si, por si mesmo:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível.⁹⁰²

Podemos inferir que Freire se refira às mesmas perguntas que o ser humano se faz através dos séculos: O que é o ser humano? De que se constitui? E, para usar sua própria terminologia: Qual é a sua vocação ontológica? Podemos ensaiar uma resposta a estas perguntas baseados em sua proposição: a vocação do ser humano é para o ser mais; porque é um ser incompleto, inconcluso, um ser potencial

⁸⁹⁹ FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, 1995, p. 11.

⁹⁰⁰ FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, 1995, p. 11.

⁹⁰¹ *A vocação para ser mais*, segundo Freire não é privilégio de alguns eleitos, mas direito de todo ser humano (FREIRE, 1987, p. 46).

⁹⁰² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 16.

– um devir, um vir-a-ser. Freire diria que a nossa trajetória “está marcada pela finitude, pela inconclusão e nos caracteriza como seres históricos. Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados”.⁹⁰³ A percepção deste componente ontológico – a incompletude humana – é o que deflagra outra especificidade humana, a de transcender a realidade na qual estamos inseridos em busca de algo mais que nos complemente, que nos realize como seres humanos. É a partir desta percepção de inacabamento que se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente pelo ser mais que também é em si o que Freire chamou de processo de *humanização*.⁹⁰⁴

Tanto a humanização quanto a desumanização encontram sua raiz na inconclusão humana, que os inscreve num permanente movimento de busca⁹⁰⁵ por completar-se. A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam⁹⁰⁶, não é a instauração de uma vocação para o ser menos⁹⁰⁷, é, sim, a distorção da vocação para o ser mais.⁹⁰⁸

Não se trata de o ser humano ter outra opção, outra escolha à humanização; o inverso é tão nocivo, tão destrutivo e em tanto desacordo com a vida mesma e com a vocação para o ser mais que Freire a chamou de necrófila⁹⁰⁹: “O seu amor [dos opressores] é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida”⁹¹⁰, pois, na medida em que, para dominar, “se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida”.⁹¹¹ No ser humano a vocação para o ser mais é auto-evidente, tão clara que, até quando é negada, é “afirmada na própria negação”.⁹¹² Freire diz ainda do processo de construção histórica do qual faz parte esta vocação:

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso,

⁹⁰³ FREIRE, 2000, p. 75.

⁹⁰⁴ FREIRE, 2000, p. 75.

⁹⁰⁵ FREIRE, 1987, p. 16.

⁹⁰⁶ FREIRE, 1987, p. 26.

⁹⁰⁷ FREIRE, 1987, p. 16.

⁹⁰⁸ FREIRE, 1987, p. 16.

⁹⁰⁹ FREIRE, 1987, p. 26. Violência, controle, possessão, opressão, sadismo, destruição da vida são elementos sempre presentes nas mentes destas pessoas necrófilas (FREIRE, 1987, p. 25, 26, 37, etc.).

⁹¹⁰ FREIRE, 1987, p. 26.

⁹¹¹ FREIRE, 1987, p. 26.

⁹¹² FREIRE, 1987, p. 16.

‘tomando distância’ de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à ‘paixão de conhecer’ [...]; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. [...] Daí que insista também em que esta ‘vocação’, em lugar de ser algo a priori da história é, pelo contrário, algo que se vem construindo na história.⁹¹³

A direção tomada na busca deste completar-se é de foro pessoal, ainda que se expresse dentro e a partir de determinado contexto social, que, em linhas gerais, abona e oferece/sugestiona um padrão a ser seguido. Em última análise, porém, é o indivíduo e não a sociedade quem decide se o alvo desta busca é o ser mais ou a negação deste - o que não for busca pela vocação do ser mais já está constituída e agindo como distorção desta vocação e potencialidade humana. Cada pessoa torna evidente por suas escolhas sua determinação, consciente ou não, da direção escolhida: a da afirmação ou a da negação da vocação ontológica humana - não há outro fruto das ações humanas que intermedeie o humanizar ou o desumanizar. Ou se promove a dignidade humana ou se violenta a vocação humana para o ser mais.

A desumanização e a humanização não podem ocorrer a não ser na história concreta dos seres humanos – é um processo histórico, portanto, passível de intervenção. A desumanização é a expressão de dominação e de alienação do outro, enquanto que “a humanização é um projeto utópico das classes dominadas, dos oprimidos. Ambas implicam a ação dos homens sobre a realidade social”⁹¹⁴; a primeira no sentido de preservação do estado das coisas e a segunda no sentido da transformação radical do mundo opressor.⁹¹⁵ Ambas demandam a ação humana sobre a realidade, ora para mantê-la, ora para modificá-la.⁹¹⁶

Freire afirma que a desumanização é uma distorção *possível* na história e não *vocação histórica*.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na

⁹¹³ FREIRE, 1992. p. 99.

⁹¹⁴ GHIGGI, 2004, p. 147.

⁹¹⁵ FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 98.

⁹¹⁶ GHIGGI, 2004, p. 147.

opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.⁹¹⁷

Diz também que, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, “nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero”.⁹¹⁸ E continua seu argumento:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*.⁹¹⁹

A negação da humanidade é inaugurada não por aqueles que a tiveram negada, usurpada, mas por aqueles que, negando a humanidade nos outros, negaram a sua também.⁹²⁰ Na medida em que negam, que violentam e proíbem que os outros sejam, também não podem ser.⁹²¹ Os opressores têm somente a si mesmos por seres humanos, os outros são apenas *coisas, objetos*.

Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem. Não podem perceber, na situação opressora em que estão, como usufrutuários, que, se ter é condição para ser, esta é uma condição necessária a todos os homens. Não podem perceber que, na busca egoísta do ter como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser.⁹²²

Os opressores, em sua ânsia de ter mais, precisam a qualquer preço impedir que o oprimido possa desenvolver um pensamento autônomo, livre. Desejam antes

⁹¹⁷ FREIRE, 1987, p. 16.

⁹¹⁸ FREIRE, 1987, p. 16.

⁹¹⁹ FREIRE, 1987, p. 16.

⁹²⁰ FREIRE, 1987, p. 24.

⁹²¹ GHIGGI, 2004, p. 106.

⁹²² FREIRE, 1987, p. 25.

que se mantenham seres autômatos, o contrário de *ser humano*, “a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais”.⁹²³

O sistema complexo no qual se apresenta a sociedade em que vivemos não é fortuito. É assim porque alguém intencionalmente a fez ser assim.⁹²⁴ Vivemos numa realidade onde o oprimido tem sua vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão e na violência dos opressores.⁹²⁵ Estes exploram, violentam e oprimem pelo seu poder e em razão de querer ter mais. Desta forma, para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação (o transcender) do que Freire denominou de *situações-limites*, condição em que os homens se acham quase coisificados.⁹²⁶

As situações-limites, explica Freire, são

[...] dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de ‘atos-limites’ – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva. Esta é a razão pela qual não são as ‘situações-limites’, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das ‘situações-limites’. Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as ‘situações-limites’. Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros ‘atos-limites’ dos homens. Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as ‘situações-limites’. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as ‘situações-limites’.⁹²⁷

A vocação para o ser mais é ininterruptamente sufocada em sua realização plena por esta força que se apresenta (mais criticamente diríamos: se impõe!) aos seres humanos

⁹²³ FREIRE, 1987, p. 35.

⁹²⁴ GHIGGI, 2004, p. 104.

⁹²⁵ GHIGGI, 2004, p. 104.

⁹²⁶ FREIRE, 1987, p. 54.

⁹²⁷ FREIRE, 1987, p. 51-52.

[...] como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as 'situações-limites' e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o '*inédito viável*'. Em síntese, as 'situações-limites' implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente 'servem' e daqueles a quem 'negam' e 'freiam'. No momento em que estes as percebem não mais como uma 'fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser', se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação. A tendência então, dos primeiros, é vislumbrar no *inédito viável*, ainda como *inédito viável*, uma 'situação-limite' ameaçadora que, por isto mesmo, precisa não concretizar-se. Dai que atuem no sentido de manterem a 'situação-limite' que lhes é favorável.⁹²⁸

Os segundos, por sua vez, têm as situações-limites como muralhas intransponíveis, diante das quais precisam escolher entre o *deixar-se intimidar* ou o *somar de forças*, o agrupar da coragem de cada um em direção ao romper com estas imposições. A liberdade negada à força pelos opressores, que caracteriza o próprio do ser humano inconcluso, é, por isto, uma conquista e não uma doação - exige uma busca permanente e responsável à medida de tal força infligida pelo opressor.⁹²⁹ Isto implica, por parte do oprimido, no reconhecimento crítico da "razão" de toda situação de sua opressão, para que, "através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais".⁹³⁰ Freire diz que, no momento em que se inicia a luta para a criação da situação que nascerá da superação da realidade existente, já se está lutando pelo ser mais.⁹³¹ Tanto a determinação pessoal-individual como a ação coletiva são evidências de superação da realidade imposta, são testemunho da capacidade humana de transcender.

Para um fechamento desta reflexão sobre a *incompletude humana* podemos afirmar com Freire que a humanização é o resultado da capacidade humana de transformar a realidade através de sua criticidade.⁹³² Nesta superação da realidade em direção ao ser mais é que se dá a sua própria humanização, que somente é possível porque o ser humano se torna crítico no processo de sua infindável busca

⁹²⁸ FREIRE, 1987, p. 53-54.

⁹²⁹ FREIRE, 1987, p. 18.

⁹³⁰ FREIRE, 1987, p. 18.

⁹³¹ FREIRE, 1987, p. 19-20.

⁹³² GHIGGI, 2004, p. 99.

pelas respostas que põe a si mesmo, por sentir-se irresolvido, por saber-se incompleto.

3.3.2.2 A inquietude humana: incerteza, conscientização, indignação e protesto

Muitos têm sido os pesares em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que me inquieta, mas também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias. Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser amanhã.⁹³³

Somos seres em constante construção, evoluindo em toda nossa possibilidade ontológica. Num migrar de noções, percepções e decisões, o máximo de que podemos tomar posse são *certezas provisórias*⁹³⁴. Nossa peregrinação é sempre permeada pelos conhecimentos outorgados por nossos predecessores, por aqueles outros tantos descobertos por nós e/ou construídos com nossa participação, por aquilo que assimilamos por novo e pelas poucas coisas que realmente são novidade. Desafios, agitação, dúvidas e *certezas provisórias* são uma constante neste processo. A soma destes elementos e a consciência da possibilidade de interferir no processo histórico fazem do ser humano um ser naturalmente inquieto.⁹³⁵ Podemos afirmar segura e inequivocamente que a inquietude é uma característica inerente ao ser humano.⁹³⁶ Quanto maior o nível de esclarecimento de sua realidade, quanto maior a percepção da realidade à sua volta, tanto maior sua inquietude. Quanto mais aprofundado no processo de conscientização, tanto maior sua indignação e sua propensão ao protesto.

⁹³³ FREIRE, 2000, p. 18.

⁹³⁴ É imprescindível aqui, para mim ao menos, fazer distinção entre a realidade e a percepção, a apreensão, a compreensão e a análise crítica que fazemos desta realidade. A fragilidade e o migrar dizem respeito ao nosso aspecto neste processo.

⁹³⁵ LIBÂNIO, 1991, p. 91.

⁹³⁶ LIBÂNIO, 1991, p. 90.

A reflexão que segue tem por objetivo fazer uma abordagem da inquietação humana à medida da proporção da criticização nascida do processo de conscientização.

A inquietude e o processo de conscientização

O que mais custa a um homem saber, de maneira clara, é sua própria vida, tal como está feita por tradição e rotina de atos inconscientes.⁹³⁷

Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando – ‘método de conscientização’.⁹³⁸

O vocábulo *conscientização* foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964⁹³⁹, difundido e traduzido para o inglês e o francês por Hélder Câmara.⁹⁴⁰

A conscientização é o processo que se dá quando conseguimos objetivar (tornar objeto externo a si, para fora de si, distante de si, diante de si) e admirar, estudar, examinar, distinguir.⁹⁴¹ Ela implica que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.⁹⁴² Ela é, nesse sentido, “um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo”.⁹⁴³ Assim, podemos afirmar que a conscientização é um tomar posse da realidade.⁹⁴⁴

O processo inverso se realiza na “tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e

⁹³⁷ FREIRE, 1980, p. 35.

⁹³⁸ FREIRE, 1987, p. 8.

⁹³⁹ FREIRE, 1980, p. 25.

⁹⁴⁰ FREIRE, 1980, p. 25.

⁹⁴¹ FREIRE, 1980, p. 25-26.

⁹⁴² FREIRE, 1980, p. 26.

⁹⁴³ FREIRE, 1980, p. 26.

⁹⁴⁴ FREIRE, 1980, p. 29.

não crítica”.⁹⁴⁵ Assim, a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, “que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”.⁹⁴⁶ Ou, de maneira mais direta: a conscientização produz a desmitologização.⁹⁴⁷

Em sua obra, *Conscientização*, Paulo Freire afirma que as sociedades latinas se caracterizavam naquele momento (década de 80) por uma estrutura social hierárquica e rígida; pela falta de mercados internos; pela exportação de matérias-primas e a importação de produtos manufaturados; por um sistema precário e seletivo de educação; por altas taxas de criminalidade, analfabetismo, desnutrição, doenças e mortalidade infantil; e por uma frágil esperança de vida.⁹⁴⁸ A principal característica destas sociedades era sua “‘quase-aderência’ à realidade objetiva ou sua ‘quase-imersão’ na realidade. A consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica”.⁹⁴⁹ Entretanto, “alcançar uma compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”.⁹⁵⁰

Freire afirma que, para garantir a plenitude e a autenticidade da libertação, esta deverá ser feita pelo próprio povo oprimido⁹⁵¹ por meio de uma ação cultural⁹⁵² unindo teoria e prática, desalienando e libertando o ser humano em sua relação com o mundo e com os outros, através de um esforço por confrontá-lo com a própria realidade⁹⁵³, de uma consciência ingênua a uma consciência crítica.⁹⁵⁴ É neste processo que homens e mulheres, ao se separarem do mundo objetivando-o, ao separarem sua atividade de si mesmos, tomando suas decisões baseados em suas relações com o mundo e com os outros, “ultrapassam as ‘situações-limites’, que não

⁹⁴⁵ FREIRE, 1980, p. 29.

⁹⁴⁶ FREIRE, 1980, p. 29.

⁹⁴⁷ FREIRE, 1980, p. 29.

⁹⁴⁸ FREIRE, 1980, p. 67.

⁹⁴⁹ FREIRE, 1980, p. 67.

⁹⁵⁰ FREIRE, 1992, p. 32.

⁹⁵¹ GUTIÉRREZ, 1975, p. 88.

⁹⁵² Sinônimo de educação em Freire.

⁹⁵³ CUNHA, Rogério de Almeida. Conscientização e Alfabetização no pensamento de Paulo Freire. *Concilium*, Petrópolis, v. 85, n. 5, 1973. p. 630.

⁹⁵⁴ GUTIÉRREZ, 1975, p. 88.

devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse”.⁹⁵⁵

Entretanto, esta tomada crítica de consciência não é um estado final, definitivo, a que se chega de uma vez por todas⁹⁵⁶, mas, sim, um “processo suscetível de aprofundamentos, modificações, reorientações e prolongamentos”.⁹⁵⁷ Essa é a fala de Freire:

A criação da nova realidade [...] não pode esgotar o processo de conscientização. A nova realidade deve tornar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável.⁹⁵⁸ A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte.⁹⁵⁹

E ainda: “A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo ‘feito’, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade”.⁹⁶⁰

Para um fechamento desta reflexão sobre a *inquietude humana* poderíamos afirmar que ter consciência de si permite ao ser humano romper com as cadeias do instinto e dos determinismos genéticos⁹⁶¹, como também das imposições sociais, para seguir o seu caminho de descoberta e de constante libertação de tudo o que o pretende manter sendo, ou torná-lo menos que sua vocação ontológica determina: ser consciente e livre. O movimento de conscientizar-se é infindo e ininterrupto, pois que “A consciência humana busca comensurar-se a si mesma num movimento que transgride, continuamente, todos os seus limites. Totalizando-se além de si mesma, nunca chega a totalizar-se inteiramente, pois sempre se transcende a si mesma”.⁹⁶² Este movimento incessante que, se interrompido, mata o ser humano, é também a causa de sua sempre inquietude.

⁹⁵⁵ FREIRE, 1987, p. 51-52.

⁹⁵⁶ FREIRE, Paulo. Educación, liberación e iglesia. In: _____ et al. *Teología negra – Teología de la liberación*. Salamanca: Sígueme, 1974. p. 18.

⁹⁵⁷ GUTIÉRREZ, 1975, p. 88.

⁹⁵⁸ FREIRE, 1980, p. 27.

⁹⁵⁹ FREIRE, 1980, p. 26.

⁹⁶⁰ FREIRE, 1980, p. 27.

⁹⁶¹ LIBÂNIO, 1991, p. 91.

⁹⁶² FREIRE, 1987, p. 9.

3.3.2.3 A amplitude humana: esperança e utopia, relacionamento e afetividade

A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.⁹⁶³
Difícil mantê-la, reforçá-la; impossível existir sem ela.⁹⁶⁴

Ao falar em *amplitude humana* quero dizer que somos mais, que podemos mais do que podem nos impor a realidade e as circunstâncias. Somos ontologicamente capazes de ir além. A esperança que alimentamos é uma das agentes que nos fazem prosseguir.⁹⁶⁵ Esta, no entanto, não é, e nem pode ser, uma esperança no vazio da improbabilidade de uma visão de mundo infundado e sem razão de ser, mediado por aspirações egoístas ou falsamente capazes de nos completar e satisfazer⁹⁶⁶ como seres humanos. Uma esperança sem fundamentação histórica está mais inclinada a algo como a alucinação ou devaneio, do que ao sonho de realização possível.⁹⁶⁷

Tenho compreendido que a noção de utopia adotada por Freire dá a sustentação necessária para o despertar e o fortalecimento de uma esperança que, apesar de repleta dos elementos componentes dos sonhos e das mais instintivas aspirações, também é crítica e concreta em sua busca. Esperança esta que, segundo Freire mesmo, “tem sua matriz na natureza do ser humano”⁹⁶⁸, é um

⁹⁶³ FREIRE, 1992, p. 10.

⁹⁶⁴ FREIRE, 2000, p. 61.

⁹⁶⁵ A leitura do mundo demanda a linguagem da possibilidade, aberta à esperança: “No momento atual estamos tão vulneráveis diante de poderes inalcançáveis [...] que a esperança se torna indispensável à existência” (FREIRE, 2000, p. 61).

⁹⁶⁶ Refiro-me à satisfação da busca, à satisfação da etapa, e não ao completamento total e definitivo.

⁹⁶⁷ “Muito sonho possível ficou inviável pelo excesso de certeza de seus agentes, pelo voluntarismo com que pretendiam moldar a História em vez de fazê-la com os outros, refazendo-se nesse processo. Se a História não é uma entidade superior que paira sobre nossas cabeças e nos possui, também não pode ser reduzida a objeto de nossa manipulação. Por negarem a tensão dialética consciência/mundo, cada qual a seu modo, idealistas e mecanicistas obstaculizam a inteligência correta do mundo”. FREIRE, 2000, p. 22.

⁹⁶⁸ FREIRE, 2000, p. 30.

“estado de espírito que lhe é natural”⁹⁶⁹, é vocação⁹⁷⁰ e exigência ontológica dos seres humanos.⁹⁷¹

Peter McLaren, em seu artigo *Paulo Freire é o mais importante educador crítico lido nos EUA*⁹⁷², diz que, ao falar de utopia, Freire está se referindo a uma utopia concreta ao invés de uma utopia abstrata, uma utopia enraizada no presente.⁹⁷³ Freire mesmo diz que desde a *Pedagogia do oprimido* vem insistindo que “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente

⁹⁶⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 55.

⁹⁷⁰ FREIRE, 1996, p. 29.

⁹⁷¹ FREIRE, 2000, p. 30. Em total oposição a esta compreensão de esperança e utopia, negação mesmo de ambas está o discurso neoliberal ao qual Freire critica: “uma das conotações fortes do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e fora dele, a recusa sistemática do sonho e da utopia, o que sacrifica necessariamente a esperança. A propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana. A morte do sonho e da utopia, prolongamento conseqüente da morte da História, implica a imobilização da História na redução do futuro à permanência do presente. O presente ‘vitorioso’ do neoliberalismo é o futuro a que nos adaptaremos. Ao mesmo tempo em que este discurso fala da morte do sonho e da utopia e desproblematiza o futuro, se afirma como um discurso fatalista. [...]” (FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 56).

⁹⁷² MCLAREN, 2007, p. 37.

⁹⁷³ MCLAREN, 2007, p. 37. Ao falar da concepção de Freire de uma utopia enraizada no presente, MCLAREN traz, em linhas gerais, a mesma abordagem que Boaventura de Souza Santos em seu texto *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*: “A possibilidade de um futuro melhor não está num futuro distante, [...] mas na reinvenção do presente [...]” (p. 211). B. S. Santos faz uma crítica ao modelo de racionalidade denominado *razão indolente* e propõe em seu lugar a *razão cosmopolita*. Ele procura fundar três procedimentos sociológicos nesta: a *Sociologia das Ausências*, a *Sociologia das Emergências* e o *Trabalho de Tradução*. O primeiro tem como alvo a expansão do presente, o segundo, a contração do futuro, e o terceiro é o procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade. A indolência da razão ocorre em quatro formas diferentes: a *razão impotente* (aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria); a *razão arrogante* (não sente a necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade); a *razão metonímica* (reivindica-se como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade); a *razão proléptica* (não se aplica a pensar o futuro porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente). *A ampliação do mundo e a dilatação do presente* têm de começar pela *Sociologia das Ausências* - investigação que visa a demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não-existente, i. é, como uma alternativa não crível ao que existe. O objetivo da *Sociologia das Ausências* é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. *Contra o futuro* significa torná-lo escasso e, como tal, objeto de cuidado. Consiste em eliminar, ou pelo menos, atenuar a discrepância entre a concepção do futuro da sociedade e a compreensão do futuro do indivíduo, que está limitado pela duração da vida deste. É este caráter limitado do futuro que faz com que ele dependa de cuidado e gestão que, em vez de estar condenado a ser passado, o transforma num fator de ampliação do presente. A contração do futuro é obtida através da *sociologia das emergências* - que consiste em substituir o vazio do futuro linear por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado. Este texto interessantíssimo, de muita afinidade com o pensamento de Freire, pode ser encontrado em: SANTOS, Boaventura de Souza. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In SUSIN, Luiz Carlos (Org.) *Teologia para outro mundo possível*. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 169-217.

tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente [...]”⁹⁷⁴.

A utopia precisa ter profunda relação com a realidade presente e concreta para que seja capaz de incitar e promover mudança, a superação de qualquer realidade injusta, rumo a constante criação de um mundo mais humano, mais gentificado:

A nossa utopia, a nossa sã insanidade é a criação de um mundo em que o poder se assente de tal maneira na ética que, sem ela, se esfacele e não sobreviva. Em um tal mundo a grande tarefa do poder político é garantir as liberdades, os direitos e os deveres, a justiça, e não respaldar o arbítrio de uns poucos contra a debilidade das maiorias. [...] Ninguém me pode afirmar categoricamente que um mundo assim, feito de utopias, jamais será construído.⁹⁷⁵

Somente esta utopia pode dar uma noção mais adequada à concepção de esperança. Freire diria que a utopia não seria possível se faltasse “a esperança sem a qual não lutamos”.⁹⁷⁶ Este é, sim, um outro conceito de esperança e de utopia, não desarraigado, no sentido de ser abstrato e ingênuo. A utopia proposta por Freire está enraizada na esperança e no otimismo crítico e nada ingênuo.⁹⁷⁷ Em Freire, utopia sempre foi sinônimo de permanente mudança, de transformação⁹⁷⁸ do mundo, e de superação das injustiças.⁹⁷⁹

Freire usou a figura do operário para ilustrar como se forma na sua imaginação o objeto que pretende transformar, construir:

Da mesma forma como o operário tem na cabeça o desenho do que vai produzir em sua oficina, nós, mulheres e homens, como tais, operários ou arquitetos, médicos ou engenheiros, físicos ou professores, temos também na cabeça, mais ou menos, o desenho

⁹⁷⁴ FREIRE, 1992, p. 10.

⁹⁷⁵ FREIRE, 2000, p. 60.

⁹⁷⁶ FREIRE, 1992, p. 99.

⁹⁷⁷ FREIRE, 2000, p. 30. Num contraponto entre radicalização e sectarização, Freire clarifica a importância da primeira, mesmo em relação aos conceitos de esperança e de utopia, comumente tidos na acepção de abstração e ingenuidade: “[...] A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. Parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens” (FREIRE, 1987, p. 13).

⁹⁷⁸ FREIRE, 1982, p. 98; FREIRE, 1992, p. 32.

⁹⁷⁹ FREIRE, 2000, p. 84.

do mundo em que gostaríamos de viver. Isto é a utopia ou o sonho que nos instiga a lutar. O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário.⁹⁸⁰

O mesmo acontece com todos nós que imaginamos um outro mundo possível. Entretanto, apenas sonhar com este mundo não é o suficiente para que ele se concretize - “precisamos lutar incessantemente para construí-lo”.⁹⁸¹

Porque o sonho nasce de seu contrário é que todo empenho se fará necessário para reverter o quadro inadequado e indesejável que nos leva impositivamente à necessidade de transcender a realidade que não satisfaz.

A esperança crítica (ou a criticidade esperançosa)

[...] a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.⁹⁸²

A esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelear esperançadamente para criá-las.⁹⁸³

Freire, ao referir-se à falta de escrúpulo, à mentira e ao desrespeito do ser humano para consigo mesmo e para com seu semelhante, disse que, mesmo diante de tais circunstâncias desumanizadoras, passou por “momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança”⁹⁸⁴, porém, aquela “esperança crítica que move os homens para a transformação”.⁹⁸⁵

Talvez a projeção e a influência que Freire teve e tem até hoje em diversas partes do mundo se dê em grande parte devido à sua postura de jamais se permitir *estar no mundo, apenas*, indiferente a “certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. [...] sem estar tocados por uma certa compreensão de

⁹⁸⁰ FREIRE, 2000, p. 61.

⁹⁸¹ FREIRE, 2000, p. 60.

⁹⁸² FREIRE, 1992, p. 10.

⁹⁸³ FREIRE, 2000, p. 30.

⁹⁸⁴ FREIRE, 1996, p. 61.

⁹⁸⁵ FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p. 27.

nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela”.⁹⁸⁶ Para alguém com uma visão assim de mundo, não há possibilidade de se pensar o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem se achar em processo permanente de emersão do hoje, tocado por seus desafios, instigado por seus problemas, inseguro ante a insensatez que anuncia desastres⁹⁸⁷, ou, “também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combalida esperança”.⁹⁸⁸

Freire combina em sua vida e prática pedagógica o que Henri Giroux chama de *linguagem da crítica* com a *linguagem da possibilidade*.⁹⁸⁹ Ao argumentar em prol da fé no poder dos oprimidos para lutarem no interesse de sua própria libertação, Freire traz “uma noção de educação que não provém apenas da análise crítica e do pessimismo orweliano; é um discurso que cria um novo ponto de partida ao tentar fazer com que a esperança seja realizável e o desespero não convincente”.⁹⁹⁰ Este equilíbrio mostrou-se fundamental na filosofia educacional freireana.

Movido pela esperança, Freire não deixou, entretanto, de exercer a mesma percepção crítica da realidade que o levou a escolher uma postura “biófila”, sabendo de antemão da grande tensão que sempre estaria presente diante de si:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo.⁹⁹¹

A esperança crítica só poderá subsistir enquanto prezar pelo constante equilíbrio entre a aderência à realidade concreta e a esperança mesma de mudança significativa do estado das coisas. Isto porque

⁹⁸⁶ FREIRE, 2000, p. 57.

⁹⁸⁷ FREIRE, 2000, p. 54.

⁹⁸⁸ FREIRE, 2000, p. 54.

⁹⁸⁹ GIROUX, Henri. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 145.

⁹⁹⁰ GIROUX, 1997, p. 146.

⁹⁹¹ FREIRE, 1992, p. 10.

[...] corremos o risco de tanto idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso concreto, quanto o de, demasiado 'aderidos' ao mundo concreto, submergirmos-nos no imobilismo fatalista. Ambas posições são alienadas. A posição crítica é a em que, tomando distância epistemológica da concretude em que estou, com o que a conheço melhor, descubro que a única forma de dela sair está na concretização do sonho, que vira, então, nova concretude. Por isso, aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo [...].⁹⁹²

Em sua leitura de mundo, Freire descobriu-se encurralado diante do imperativo de decidir-se por ceder ao cinismo fatalista do *é assim mesmo que as coisas são* e a possibilidade de vislumbrar um outro mundo possível e lutar por ele. Entre o imobilismo que faz sucumbir no fatalismo e a esperança radical de recriar o mundo, optou pela segunda. Fez-se esperançoso, não sem motivo, “mas por imperativo existencial e histórico”.⁹⁹³

Relacionamento e afetividade

O meu primeiro universo é a família [...] Para mim é imprescindível a afetividade e o amor [...]. O amor é uma dimensão do ser vivo e que no nível humano, alcança uma transcendência espetacular.⁹⁹⁴

Para Freire, a vocação do homem é o encontro, a comunhão. Ele pode ser menos, mas isso é desvio.⁹⁹⁵

A reflexão que venho fazendo nas obras⁹⁹⁶ de Freire está no nível do essencial/ontológico humano. Podemos facilmente perceber que o *relacionamento* e a *afetividade* foram elementos sempre presentes em suas vivências e escritos. A realidade sofrida desde a sua infância até para além do exílio (diversas vezes compartilhou emocionada e humildemente as fortes memórias que ainda o punham em reflexão silente), fez de Freire um ser empático. O que de início talvez tenha sido

⁹⁹² “De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados não importa a razão da discriminação. De luta contra a impunidade que estimula no momento entre nós o crime, o abuso, o desrespeito aos mais fracos, o desrespeito ostensivo à vida. [...] Luta contra o desrespeito à coisa pública, contra a mentira, contra a falta de escrúpulo” (FREIRE, 2000, p. 61).

⁹⁹³ FREIRE, 1992, p. 10.

⁹⁹⁴ O PASQUIM, 1978, p. 14.

⁹⁹⁵ GHIGGI, 2004, p. 52.

⁹⁹⁶ Na vida também, porque entendo suas palavras como indissociáveis de sua práxis.

impulsionado pelas circunstâncias nas quais sofreu privação, provação e ausência, por fim, tornou-se também um imperativo existencial: *conscientizar para libertar* – mas não sem afetividade, não por outro caminho que o do relacionamento amoroso.

Tenho percebido que há uma profunda relação entre as categorias da proposta e a prática pedagógica de Freire. Destas relações em profusão, destaco mais duas categorias com características transcendentais que se inter-relacionam: a *vocação para o ser mais* e a *comunhão através do relacionamento afetivo*. Freire entendia que a busca da vocação para o ser mais “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. [...] O ser mais que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de ser *menos* [...]”.⁹⁹⁷ Por isto que “a luta pela esperança é permanente e se intensifica na medida em que se percebe que não é uma luta solitária”.⁹⁹⁸ Desta forma, não é possível buscar sem esperança; nem tampouco na solidão.⁹⁹⁹

O professor Gomercindo Ghiggi disse que é básico partir do fato de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas interage com o mundo.¹⁰⁰⁰ Este estar no mundo “é resultado de sua abertura à realidade que o torna um ente de relações, o que o é por natureza”.¹⁰⁰¹ Por isto a insistência de Freire em dizer que não há conscientização ou libertação se não forem procuradas “na comunhão com o mundo e com os outros, por meio do processo dialógico”.¹⁰⁰² Para ele,

[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente,

⁹⁹⁷ FREIRE, 1987, p. 43.

⁹⁹⁸ FREIRE, 2000, p. 87.

⁹⁹⁹ FREIRE, 2000, p. 87.

¹⁰⁰⁰ GHIGGI, 2004, p. 46.

¹⁰⁰¹ GHIGGI, 2004, p. 46.

¹⁰⁰² GHIGGI, 2004, p. 52.

consciência do mundo.¹⁰⁰³

A partir disto, vê-se que “[...] as consciências não são comunicantes porque se comunicam; mas comunicam-se porque comunicantes”¹⁰⁰⁴ – é um movimento natural, ontológico, essencial.

Assim, poderíamos firmar que somos *congenitamente* expostos à relação com a biosfera e que estamos *ontologicamente* condicionados ao relacionamento interpessoal. Os relacionamentos são imprescindíveis ao ser humano - segundo Howard Clinebell, “nossas personalidades humanas são formadas, deformadas e transformadas em relacionamentos. Tanto a cura quanto o crescimento dependem da qualidade de nossos relacionamentos significativos”¹⁰⁰⁵; é através deles que ocorre nosso crescimento nas seis dimensões apontadas pela poimênica¹⁰⁰⁶.

Podemos também ver na postura de Freire a confirmação, através da prática coerente, de sua noção de relacionamentos em alteridade e respeito. Lembrando de um debate que teve com Chester Bowers, na Universidade de Oregon, em julho de 1987, disse: “Discordamos quase totalmente durante uma hora e meia sem que, porém, precisássemos de nos ofender, de nos destratar. Simplesmente defendíamos

¹⁰⁰³ FREIRE, 1987, p. 8. A consciência de si e do mundo nasce do *encontro originário* entre consciência e mundo. “Antes do mundo consciente, a consciência é vazio total; fora da consciência de mundo, este é ausência sem nome. Juntos, consciência e mundo ganham realidade. Um não se perde no outro, perdendo sua identidade: identificam-se um através do outro. [...] Um não preexiste ao outro – consciência e mundo. E, portanto fica excluído todo dualismo que os separa para reuni-los. Juntos, aparecem e desaparecem. Desde esse primeiro ponto, pois, a conscientização já se anuncia como movimento em que a consciência se reconquista, ao conquistar o mundo”. “[...] nem a consciência é reflexo do mundo, nem este é simples projeção daquela [...]” (FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra e Conscientização e educação. In: _____ *Educação e política*. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 67).

¹⁰⁰⁴ FREIRE, 1987, p. 8.

¹⁰⁰⁵ CLINEBELL, Howard. *Aconselhamento pastoral*. São Leopoldo: Sinodal, 1987. p. 31.

¹⁰⁰⁶ Poimênica é o ministério de ajuda da Igreja para com seus membros e para com outras pessoas que buscam ajuda espiritual, emocional, e física. “A poimênica e o aconselhamento pastoral procuram potencializar crescimento em direção à integralidade em todos os seis aspectos interdependentes da vida de uma pessoa: ativar sua mente; revitalizar seu corpo; renovar e enriquecer seus relacionamentos íntimos; aprofundar sua relação com a natureza e a biosfera; crescer em relação às instituições significativas em sua vida; aprofundar e vitalizar seu relacionamento com Deus”. Esta sexta dimensão cruza os outros cinco e é seu vínculo unificador (a integralidade que a Igreja deve libertar e potencializar tem a integralidade espiritual em seu centro) “Crescimento em direção a uma maior integralidade em qualquer uma dessas dimensões estimula e apóia o crescimento nas outras. Integralidade reduzida em qualquer uma delas retarda o crescimento nas outras. A poimênica e o aconselhamento pastoral holísticos visam capacitar as pessoas para aumentar e equilibrar o crescimento em todos os seis aspectos de suas vidas” (CLINEBELL, 1987, p. 29-32).

nossas posições que se contradiziam, mas não tínhamos por que distorcer um o pensamento do outro”.¹⁰⁰⁷

Contrariando a lógica unilateral do racionalismo precisamos reconhecer que as emoções têm ambiente correlato (o mesmo lugar, o mesmo espaço em importância) na constituição do ser humano – não se pode preterir um ao outro! Nós, muito antes de termos raciocinado, sentimos. É lamentável quando ocorre que, ao conseguirmos compreender cognitivamente o universo das sensações, em vez de aliarmos um ao outro, emocional e cognitivo, culposamente escondemos o primeiro como se fosse de menor valor. Não deve ser motivo de vergonha elencarmos o afetivo ao nível do cognitivo. Afinal de contas, como disse Gadotti, “Somos humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos”.¹⁰⁰⁸

Neste ambiente desejável há lugar para a expressão das mais legítimas emoções, sem prejuízo algum para a constituição pessoal de cada um de nós, sem qualquer debilitação de nossa capacidade intelectual-cognitiva-lógica-reflexiva. Lamento quando alguém limita seu universo à inteligência racional deixando outras (emocional, espiritual, por exemplo) inexploradas.

Freire teve suas relações marcadas por uma linguagem afetiva, pelo que sofreu críticas por parte daqueles que atribuíram a necessária ausência da inteligência emocional/afetiva quando mais presente a inteligência cognitiva:

Gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio e anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.¹⁰⁰⁹

Para um fechamento desta reflexão sobre a *amplitude humana* podemos afirmar que Freire pautou sua vida “pelo amor por seus semelhantes, deixando

¹⁰⁰⁷ FREIRE, 1992, p. 183.

¹⁰⁰⁸ GADOTTI, 2003, p. 60.

¹⁰⁰⁹ FREIRE, 2000, p. 18.

abertos caminhos que serão trilhados por muitos e, por outros tantos, desprezados”.¹⁰¹⁰ Concordo plenamente com Ghiggi quando este firma que

Mais do que o método, importa sua inspiração, seus motivos, seus ideais, seu testemunho de fidelidade e, para nós, sua capacidade de caminhar numa orto-práxis [...] Sua Pedagogia – do Diálogo – emergente de seu estar dialogicamente em relação com o Criador, com o homem e com o mundo.¹⁰¹¹

Perguntado por Edney Silvestre, em Nova Iorque, poucos dias antes de sua morte, sobre como gostaria de ser lembrado, Freire respondeu: “[...] eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida”.¹⁰¹² Freire, de fato, parece ter alcançado o objetivo de vida a que se propôs. É isto que testemunha sua esposa, Ana Maria Araújo Freire: “Desejou também assim morrer, e assim morreu: amando os justos e os oprimidos e oprimidas, trabalhando indignada e apaixonadamente. Amando. Sobretudo amando”.¹⁰¹³

Talvez, em vez de servir como um fechamento, esta palavra final possa servir mais como uma provocação na direção de uma maior abertura para a reflexão sobre a amplitude humana, representada neste subitem pela esperança crítica regada à afetividade relacional, a partir de um conselho de Freire:

É imperioso mantermos a esperança mesmo quando a aspereza da realidade sugira o contrário. A este nível, a luta pela esperança significa denúncia, sem meias-palavras, dos desmandos, falcatruas e omissões. Denunciando-os, despertamos nos outros e em nós a necessidade e também o gosto da esperança.¹⁰¹⁴

3.4 Educação para a Transcendência: as dimensões contempláveis, os aspectos edificáveis, as categorias compartilháveis

Para esta parte da reflexão vou contar com autores importantes nas áreas da educação, da teologia e da religiosidade humana em geral, sem prescindir de Freire neste diálogo que lhe é tão próprio.

¹⁰¹⁰ GHIGGI, 2004, p. 29.

¹⁰¹¹ GHIGGI, 2004, p. 29.

¹⁰¹² FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Vila das Letras, 2006. p. 27.

¹⁰¹³ FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 29.

¹⁰¹⁴ FREIRE, 2000, p. 87.

Com *dimensões contempláveis* – o que pode ser contemplado, vislumbrado, apreendido –, quero me referir aos aspectos da transcendência mais ligados ao racionalizável, àquilo do que se pode dispor didaticamente. Significa dizer que, em vez de tratarmos diretamente da/com a transcendência (ontológica pura), estaremos nos referindo a/nos relacionando com ela através dos *meios de transcendência*, que são estas dimensões contempláveis, estes aspectos edificáveis, estas categorias compartilháveis.

Parto, então, para a discussão da *educação para a transcendência*, tendo por pano de fundo uma noção ligada ao sensitivo¹⁰¹⁵, sem a abstração do cognitivo¹⁰¹⁶. Para tal proposta, precisamos definir o *sensitivo* como categoria relativa aos *sentidos* e às *sensações*; e, por extensão, definir *sensação* como o “processo pelo qual um estímulo externo ou interno provoca uma reação específica, produzindo uma *percepção*”¹⁰¹⁷ com base nos cinco sentidos: tato, visão, audição, paladar e olfato; mas, também, como um *conhecimento* imediato e intuitivo¹⁰¹⁸; o que se expressa como *vivência significativa* que mobiliza afetos e emoções.¹⁰¹⁹

A percepção sensitiva não exclui a apreensão cognitiva, ou vice-versa, mas, ao invés disto, há entre elas uma interação efetuada por mutualismo¹⁰²⁰ através de *experiências sensoriais, pensamentos e lembranças*, que terão em sua culminância alguma resposta ligada à *volição*.¹⁰²¹ Como estes elementos são *constituintes* do ser humano, percebe-se pela análise o que de antemão já se podia esperar: uma profunda inter-relação de nível ontológico entre eles, dificultando a distinção que tenho ensaiado por motivo didático.

Em outras palavras poderíamos afirmar que a relação transcendência e educação seria mais articulável e exequível se realizada, ou pelo menos ensaiada, a

¹⁰¹⁵ Relativo aos sentidos e às sensações; receptivo a impressões sensoriais. Houaiss.

¹⁰¹⁶ Cognição é o ato ou efeito de conhecer; o conjunto de unidades de saber da consciência que se baseiam em experiências sensoriais, representações, pensamentos e lembranças; um dos três tipos de função mental [As funções mentais se dividem em afeto, cognição e volição]. Houaiss.

¹⁰¹⁷ Houaiss.

¹⁰¹⁸ O imediato se caracteriza pela ausência de intermediário entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido (diz-se do conhecimento); O intuitivo efetiva um conhecimento de maneira direta e imediata, sem recorrer a inferências ou categorizações conceituais. Houaiss.

¹⁰¹⁹ Houaiss.

¹⁰²⁰ Sistema que se baseia na contribuição de todos para benefício individual de cada um. Houaiss.

¹⁰²¹ Capacidade, sobre a qual se baseia a conduta consciente, de se decidir por certa orientação ou certo tipo de conduta em função de motivações; ação ou poder de escolher ou decidir; vontade. Houaiss.

partir do viés antropológico, da ação do ser humano sobre si e sobre seu meio. Assim, estaríamos trabalhando com dimensões/aspectos/categorias que são plenos em transcendência, mas que também podem ser conceitual e racionalmente apreendidos¹⁰²². É a partir destas *dimensões contempláveis*, tão somente, que poderemos falar dos *aspectos edificáveis* (o que podemos de alguma maneira construir) e das *categorias compartilháveis* (o que podemos de alguma maneira partilhar, comunicar) presentes na relação educação-transcendência.

Dentre tantos eventos que impulsionam o ser humano a transcender, destaco os que estiveram mais fortemente presentes nesta abordagem e que, agora, mais especificamente, estarão sendo elencados na relação com a educação: *o desejo e a vocação para o ser mais; a utopia crítica e esperançosa; o relacionamento e a afetividade*.

E, haja vista que não podemos educar a transcendência em si, nossa questão se desloca, então, para a possibilidade de educar *para* a transcendência. Para ilustrar este interesse podemos nos valer de dois depoimentos, um de Leonardo Boff e outro de Mário Sérgio Cortella. Boff disse em sua obra *Tempo de transcendência* que, embora esta dimensão esteja hoje encoberta por cinzas¹⁰²³ pela cultura hegemônica que é “extremamente materialista e pobre de espírito”¹⁰²⁴, que, “apesar de criar sedativos para a transcendência ou deslocá-la para regiões privadas, a cultura não consegue sufocar a transcendência”.¹⁰²⁵ Disse mais:

Precisamos transformar essa dimensão da transcendência num estado permanente de consciência e num projeto pessoal e cultural. Devemos cultivar esse espaço e fazer que a sociedade, a cultura e a educação reservem espaços de contemplação, de interiorização e de integração da transcendência que está em nós.¹⁰²⁶

¹⁰²² A transcendência e o sagrado somente podem ter uma relação mais empírico-epistemológica com a educação enquanto se tratar desta natureza a partir da abordagem antropológica, em distinção da sugestão de Otto: a partir da Revelação – esta possui outras relações que, apesar de conter alguns elementos que possam ser ensinados, transmitidos por meio de conceitos, traduzidos sob forma didática, há nela o próprio do *sentimento numinoso* que lhe serve de pano de fundo e que depende em primeira instância não de nós seres humanos, mas do *numem* mesmo, do *divino*. Para uma abordagem mais detalhada da relação da transcendência com o sagrado em Otto e com o Sagrado de Atribuição, consulte SCHOCK, 2008.

¹⁰²³ BOFF, 2000, p. 76.

¹⁰²⁴ BOFF, 2000, p. 76.

¹⁰²⁵ BOFF, 2000, p. 76.

¹⁰²⁶ BOFF, 2000, p. 76.

Cortella, em seu texto *A transcendência se mostra... educamos nosso olhar?*, argumenta sobre a necessidade de “educar nossa atenção aos conteúdos dessas experiências; é preciso afinar nossos sentidos e sentimentos para não as deixar passar como fatos corriqueiros; é preciso perceber que, provavelmente, a transcendência está nos detalhes inesquecíveis, e, por isso, fundamentais”.¹⁰²⁷

Tanto Boff quanto Cortella entendem que a transcendência pode ser percebida pelo olhar atento e cuidadoso. Além de educar a atenção, conforme sugerido por Cortella, Boff pensa na transcendência como sendo passível de contemplação, de interiorização e de integração através de processos culturais (de construção) e educacionais (de compartilhamento).

3.4.1 Educar o desejo e a vocação para o ser mais

Vivemos no finito. Tudo o que tocamos é limitado. Mas o nosso desejo é infinito, é ilimitado. Então, para sermos fiéis aos apelos de nossa interioridade, é preciso manter essa abertura infinita.¹⁰²⁸

Neste subitem precisamos articular algumas respostas para a questão: Qual é a função da educação em relação à incompletude humana?

Primeiramente diria que não há como fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem antes refletir sobre o ser humano.¹⁰²⁹ Em *Educação e mudança*, Paulo Freire afirma que é exatamente na incompletude humana que podemos encontrar o núcleo fundamental do processo de educação:

Começamos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem. [...] Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante

¹⁰²⁷ CORTELLA, 1999, p. 31.

¹⁰²⁸ BOFF, 2000, p. 62.

¹⁰²⁹ FREIRE, 1999, p. 14.

busca. Eis aqui a raiz da educação. [...] A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado.¹⁰³⁰

O ser humano é o ser da indagação¹⁰³¹; da busca pela completude através da auto-reflexão – meio pelo qual se percebe inacabado e em processo infindo de construção. O mesmo fator que leva o ser humano a transcender, leva-o à indagação e à descoberta: ao processo de educação.

Freire compreendeu o ser humano como um ser inacabado e que a inconclusão deste faz parte da sua experiência vital. A consciência do inacabamento insere o ser humano “num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo [...]”.¹⁰³² Para o pedagogo este movimento de busca é um impulso natural e que “seria uma contradição se, inconcluso e consciente da inconclusão, o ser humano, histórico, não se tornasse um ser da busca”.¹⁰³³ Para ele é aí que se assenta a educabilidade humana,¹⁰³⁴ ou seja, na sua incompletude e no reconhecer desta, na sensação do inacabamento, na percepção da vocação ontológica para o ser mais e no desejo que o impulsiona a buscar sempre mais e além, a transcender.

Nossa vocação para o ser mais está fundada (ou pode ser identificada) na mescla interagente dos *meios de transcendência*. De nossa necessidade e nossa capacidade de nos compreendermos (em parte) e à realidade na qual vivemos (em parte) nasce a consciência de nós mesmos e do mundo – a *conscientização*.

Aqui seria muito interessante ampliar a discussão na direção de um transcender consciente e volitivo que poderia partir de uma apreensão reflexiva/crítica/pragmática da realidade; o que demandaria, entretanto, tempo e espaço indisponíveis. Por outro lado, o *educar para a criticidade e a conscientização* – que são elementos indissociáveis da fala sobre a inquietude humana, precisa ser retomado em poucos parágrafos.

¹⁰³⁰ FREIRE, 1999, p. 14.

¹⁰³¹ Rahner diz que somos a pergunta que se levanta perante nós, vazia, mas de forma real e inevitável, que nunca poderemos superar nem dar resposta adequadamente (RAHNER, 1989, p. 46).

¹⁰³² FREIRE, 2000, p. 55.

¹⁰³³ FREIRE, 2000, p. 55.

¹⁰³⁴ FREIRE, 2000, p. 55.

Freire por experiência própria sabia que a consciência humana tem a capacidade de transcender as situações vividas e objetivá-las; que a conscientização é possível mesmo em condições precárias de vida. É o que Gilberto Kronbauer chamou de “concepção fenomenológica da intencionalidade da consciência”¹⁰³⁵ – a capacidade que a consciência tem de presentificar um objeto e significá-lo.¹⁰³⁶ Para tal, Freire valeu-se da *metáfora da admiração*, da *e-mersão do real*, quer dizer, da capacidade de transcender e objetivar.¹⁰³⁷

Por sua natureza crítica o ser humano, inserido no processo de conscientização, vê-se rodeado de questões que, quando respondidas, dilatam ainda mais seu horizonte e geram sempre mais desconforto do que conforto, que incitam mais à práxis do que à indolência e à estagnação existencial. A inquietude fará o ser humano irromper, transcender em alguma direção; um importante papel da educação seria canalizar esta potência mediada de forma equilibrada entre reflexão crítica e ação esperançosa – uma práxis baseada em criticidade e esperança.

Apesar de não ser possível dissociar da práxis a esperança ou a criticidade, da mesma forma que não se pode deliberadamente atribuir valor maior a uma delas em detrimento da outra, podemos dizer que sem a criticidade a esperança corre o risco de nem mesmo se perceber esperançosa ou, ainda, de estar confiante de sua eficácia quando, na verdade, não possui vigor ou exequibilidade alguma – esta arrisca, sim, ser uma esperança tola, irrealizável, infrutífera, portanto, indesejável, não bem-vinda.

Este é o motivo pelo qual Freire conjugava a educação como simultaneamente e dinamicamente *profética e esperançosa*:

Naturalmente, numa linha profética, a educação se instauraria como método de ação transformadora. Como práxis política a serviço da permanente libertação dos seres humanos, que não se dá, repetamos, nas suas consciências apenas, mas na radical modificação das estruturas em cujo processo se transformam as consciências. Do ponto de vista profético, não importa qual seja o campo específico em que se dê a educação, ela é sempre um

¹⁰³⁵ KRONBAUER, Gilberto. Freire, Fiori, a formação humanística e a filosofia. *IHU On-Line*, São Leopoldo, ed. 223, p. 19, jun. 2007.

¹⁰³⁶ KRONBAUER, p. 19, jun. 2007.

¹⁰³⁷ KRONBAUER, p. 19, jun. 2007.

esforço de clarificação do concreto, ao qual educadores-educandos e educandos-educadores devem encontrar-se ligados através de sua presença atuante. É sempre prática desmitificadora que, ao desvelar a realidade da consciência, ajuda o desvelamento da consciência da realidade.¹⁰³⁸

Daí que uma das principais funções da educação seja criar condições de promover a conscientização para transcender a realidade posta, quando esta estiver a serviço da desumanização. Educação esta que tem o dever de conscientizar-nos da nossa “capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o que não reinventamos o mundo”.¹⁰³⁹

Por isto Freire afirmava:

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo. [...] Tornamo-nos seres condicionados e não determinados. É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura. E a responsabilidade se tornou uma exigência fundamental da liberdade. Se fôssemos determinados, não importa por quê, pela raça, pela cultura, pela classe, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio.¹⁰⁴⁰

Somente nos tornamos educáveis porque, conscientes das experiências negadoras da liberdade (e de tudo que conspira para a negação da vocação para o ser mais), compreendemos que é possível lutar pela transformação da realidade, em favor da liberdade e da autonomia e contra a toda forma de opressão.¹⁰⁴¹ Se pensarmos esta proposta de Freire pelo prisma da transcendência, poderíamos afirmar que é na liberdade que o ser humano se autopossui mais plenamente e rompe, transcende as amarras do instinto e dos determinismos biológicos.¹⁰⁴² Nesse

¹⁰³⁸ FREIRE, 1981, p. 102-103.

¹⁰³⁹ FREIRE, 2000, p. 23.

¹⁰⁴⁰ FREIRE, 2000, p. 55.

¹⁰⁴¹ FREIRE, 2000, p. 55.

¹⁰⁴² LIBÂNIO, 1991, p. 93.

“movimento de ruptura dos laços que o prendem à animalidade, ele voa pelos espaços do espírito – a liberdade”.¹⁰⁴³

Sugerindo sinonímia ao usar expressões como *núcleo fundamental* ou *raízes da educação*, Freire afirmou que o próprio da educação está na *inconclusão dos homens e na consciência que dela têm*.¹⁰⁴⁴ “Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”;¹⁰⁴⁵ e a permanência da educação está no caráter de constância de tal busca.¹⁰⁴⁶

Educar o desejo

[...] o homem faz cultura a fim de criar os objetos do seu desejo.¹⁰⁴⁷

O desejo é um dos elementos básicos do sujeito que aprende.¹⁰⁴⁸ Desejo, prazer e paixão não podem ser dissociados do processo de aprendizado - aprender é uma paixão fundamental para o ser humano.¹⁰⁴⁹ A relação entre o desejo, o prazer e o aprendizado é tão íntima que separá-los pode significar não só a castração da educação, mas o que Madalena Freire chamou de *educação para morte*¹⁰⁵⁰: quando a educação autoritária nega,

[...] castra a expressão do desejo do educando (e do educador), quando defende a passividade, a homogeneidade, quando doa mecanicamente o conhecimento, fazendo do educando um mero repetidor de conhecimentos, e de desejos alheios ao que seu coração e inteligência sonham, educa para a morte. Pois o desejo e a criação foram soterrados.¹⁰⁵¹

¹⁰⁴³ LIBÂNIO, 1991, p. 93.

¹⁰⁴⁴ FREIRE, 1987, p. 42.

¹⁰⁴⁵ FREIRE, 1987, p. 42.

¹⁰⁴⁶ FREIRE, 2000, p. 75.

¹⁰⁴⁷ ALVES, 1996, p. 20-21.

¹⁰⁴⁸ Superando a visão dicotômica, de origem grega, Grossi define “o sujeito que aprende como resultante de quatro elementos básicos, a saber: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo” (1995, p. 69).

¹⁰⁴⁹ FERNANDEZ, Alícia. Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, 1995. p. 176.

¹⁰⁵⁰ FREIRE, Madalena. *O sentido dramático da aprendizagem*. In: GROSSI 1995, p. 13.

¹⁰⁵¹ FREIRE, Madalena. *O sentido dramático da aprendizagem*. In: GROSSI 1995, p. 13.

Da mesma forma afirmou Gadotti que “só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando nos envolvemos profundamente com o que aprendemos”.¹⁰⁵²

Não é gratuita nem ingrata a insaciabilidade humana; tem causa natural na expressão nascida do sentimento de ausência e de privação inscrito e pulsante no mais íntimo de nosso ser – é a condição ontológica de incompletude humana. Seu caráter ontológico não permite qualquer construção neste sentido, senão a negação deste componente na forma da negação do desejo, da negação da vocação para o ser mais.

Se, por fim, não podemos ignorar estes componentes, nem tampouco modificá-los, resta-nos tentar canalizar sua força para um fim proveitoso, educando a dor da falta cognitiva e afetiva para a construção do prazer, educando a aflição da tensão da angústia de desejar educando a fome do desejo;¹⁰⁵³ trabalhando assim de forma semelhante ao pedagogo Paulo Freire que conseguiu conjugar conceitual e pragmaticamente a realidade e as tensões existentes na dinâmica da *incompletude humana* e do *desejo humano*. Desejo este que nos faz transcender em busca do que ele chamou de *vocação para o ser mais* - não privilégio de alguns eleitos, mas direito de todo ser humano.¹⁰⁵⁴

3.4.2 Educar para a utopia crítica e esperançosa

Educação tem a ver com a medida que damos a homens e mulheres, tem a ver com os sonhos que alimentamos em relação à sociedade.¹⁰⁵⁵

Já disse anteriormente que nós seres humanos somos mais e podemos mais do que podem nos impor a realidade e as circunstâncias. Somos ontologicamente capazes de sonhar com um futuro melhor. Somos/estamos sempre nutridos pela esperança e a esperança que alimentamos é uma das forças que nos fazem prosseguir. Na realidade pós-moderna de um mundo globalizando-se

¹⁰⁵² GADOTTI, 2003, p. 43.

¹⁰⁵³ FREIRE, Madalena. *O sentido dramático da aprendizagem*. In: GROSSI, 1995, p. 11.

¹⁰⁵⁴ FREIRE, 1987, p. 46.

¹⁰⁵⁵ STRECK, 1994, p. 11.

impositivamente através de valores hegemônicos de mercado e consumo, a esperança se torna indispensável à existência.¹⁰⁵⁶

Todas as categorias de transcendência apresentadas até agora em Freire são categorias ativas - requerem ação. Da mesma forma, esperança em Freire jamais é um *esperar* tão-somente. É também um agir que vai ao encontro da utopia desejada e sonhada criticamente. Numa frase muito objetiva o pedagogo deixa claro o que pretendo articular neste subitem: “Uma educação sem esperança não é educação”.¹⁰⁵⁷ Ele mesmo faz a pergunta da qual partirei para esta reflexão: “E que poderá fazer a educação com vistas à esperança?”.¹⁰⁵⁸

Freire afirma que, enquanto processo gnoseológico, a educação

[...] engaja sujeitos (educadores e educandos) mediados pelo objeto cognoscível ou conteúdo a ser ensinado pelo sujeito-educador e aprendido pelo sujeito-educando. Qualquer que seja a dimensão pela qual apreciemos a autêntica prática educativa – gnosiológica, estética, ética, política – seu processo implica a esperança.¹⁰⁵⁹

Também é correto afirmar que “a matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou

¹⁰⁵⁶ FREIRE, 2000, p. 61.

¹⁰⁵⁷ FREIRE, 1999, p. 15. A esperança possui aspectos ou níveis nos quais opera e aos quais estão interligadas noções complementares, dentre elas, a *confiança* na sua própria exeqüibilidade. Clodovis Boff, em seu texto *Teoria do método teológico*, aborda a temática da fé expressa em vários níveis; Não somente como sinônimo, mas nestes níveis apresentados por Boff, em especial, fé significa basicamente confiança – a mesma confiança que pressupõe a esperança: “a fé pode muito bem ser entendida como uma atitude humana geral face à realidade e ao seu sentido. É a ‘fé antropológica’, qualitativamente diferente da ‘fé salvífica’. A fé antropológica é um crédito de confiança que se dá às coisas que se quer conhecer. É uma abertura e predisposição positiva do espírito frente ao mistério do mundo”. Essa postura humana básica, segundo Boff, se exprime em vários níveis: *Nível pessoal*: sem um mínimo de fé, a vida social seria impossível. “A chamada ‘boa-fé’ é uma atitude necessariamente pressuposta em toda convivência social. [...] Ao contrário, a suspeita sistemática envenena as relações intersubjetivas e torna impossível a coexistência pacífica entre as pessoas. [...] Mesmo a sociedade moderna, extremamente racionalizada em seus processos, não dispensa, antes exige, para funcionar, um crédito inicial de confiança”. Sem entendermos a lógica complexa dos sistemas abstratos de que estamos cercados, desde o acender a luz elétrica, ou usar um programa de computador, acreditamos simplesmente que funcionam e é nessa confiança que os adquirimos e usamos; *Nível hermenêutico*: “Toda leitura proveitosa exige um ‘leitor benévolo’ e não um censor ou inquisidor. O sentido de um texto só se libera quando se adota em relação a ele uma predisposição favorável”; *Nível científico*: “Na raiz de toda investigação científica há uma aposta de fé: acredita-se na racionalidade da natureza, isto é, de que ela é governada por leis, de que existe uma ‘ordem natural’ que preside às coisas e de que existe uma ‘harmonia preestabelecida’ entre a racionalidade do nosso cérebro e a ordem do mundo”. (BOFF, Clodovis. *Teoria do método teológico*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 35-37).

¹⁰⁵⁸ FREIRE, 2000, p. 87.

¹⁰⁵⁹ FREIRE, 2000, p. 87.

consciente”.¹⁰⁶⁰ Por isto, para Freire “seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca”.¹⁰⁶¹ Educação é, portanto, este permanente processo de busca fundamentado na esperança; absolutamente necessário mais precisamente

[...] porque nos achamos submetidos a um sem-número de limitações – obstáculos difíceis de ser superados, influências dominantes de concepções fatalistas da História, o poder da ideologia neoliberal, cuja ética perversa se funda nas leis do mercado – nunca, talvez, tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje.¹⁰⁶²

Ele mesmo, consciente de seu inacabamento, enquanto presença na história e no mundo, esperançadamente lutou “pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica”.¹⁰⁶³ Para Freire esta jamais foi uma luta vã.¹⁰⁶⁴

Uma das principais diferenças entre Freire e os intelectuais fatalistas que criticaram sua postura esperançosa podemos encontrar numa afirmação dele mesmo: “Sobretudo minha diferença está no otimismo crítico e nada ingênuo, na esperança que me alenta e que inexiste para os fatalistas”.¹⁰⁶⁵

Freire sempre manteve clara a relação de interdependência da criticidade e da esperança utópica na educação. Em resposta à afirmação de militantes de esquerda: “Paulo Freire já não tem sentido. A educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonho, utopias, conscientização e sim com a formação técnica, científica, profissional do educando”¹⁰⁶⁶, disse que “é exatamente isso que sempre interessou às classes dominantes: a despolitização da educação. Na verdade, a educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional quanto do sonho e da utopia”.¹⁰⁶⁷

¹⁰⁶⁰ FREIRE, 2000, p. 52.

¹⁰⁶¹ FREIRE, 2000, p. 52.

¹⁰⁶² FREIRE, 2000, p. 52.

¹⁰⁶³ FREIRE, 2000, p. 53.

¹⁰⁶⁴ FREIRE, 2000, p. 53.

¹⁰⁶⁵ FREIRE, 2000, p. 30.

¹⁰⁶⁶ FREIRE, 2000, p. 29.

¹⁰⁶⁷ FREIRE, 2000, p. 29.

Educar a esperança

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança.¹⁰⁶⁸

Manter a esperança em meio às intempéries da vida e frente às condições historicamente desfavoráveis significa manter uma postura de luta esperançosa na construção das condições necessárias à hominização, à “gentificação”:

Mas, à medida que mulheres e homens se tornaram seres de relações com o mundo e com os outros, sua natureza histórica se acha condicionada à possibilidade de concretizar-se, ou não. A esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro das condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las.¹⁰⁶⁹

A esperança possui uma importância vital em nossa existência, individual e social, pelo que não devemos vivenciá-la de forma leviana a ponto de que se esfacele em desesperança e desespero, como consequência da inação ou do imobilismo.¹⁰⁷⁰

Freire já denunciava que uma das fortes conotações do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e fora dele é “a recusa sistemática do sonho e da utopia, o que sacrifica necessariamente a esperança”.¹⁰⁷¹ Através deste discurso se percebe que “a propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana”.¹⁰⁷²

Esta é a análise a que chega Freire do quadro que se instauraria caso se furtasse da educação o sonho e a utopia:

Se o sonho morreu e a utopia também, a prática educativa nada mais tem que ver com a denúncia da realidade malvada e o anúncio da

¹⁰⁶⁸ FREIRE, 1992, p. 11.

¹⁰⁶⁹ FREIRE, 2000, p. 30.

¹⁰⁷⁰ FREIRE, 1992, p. 11.

¹⁰⁷¹ FREIRE, 2000, p. 56.

¹⁰⁷² FREIRE, 2000, p. 56.

realidade menos feia, mais humana. Cabe à educação como prática rigorosamente pragmática – não no sentido deweyano – treinar os educandos no uso de técnicas e princípios científicos. Treiná-los, nada mais. [...] Sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida.¹⁰⁷³

Freire disse que a esperança é um estado de espírito natural ao ser humano¹⁰⁷⁴; que “toda procura gera a esperança de achar e ninguém é esperançoso por teimosia [...]”¹⁰⁷⁵; e sobre o caráter ontológico da esperança afirmou: “Minha esperança parte de minha natureza enquanto projeto [...]”.¹⁰⁷⁶

Rubem Alves compreende que a esperança para o professor “encontra sentido na sua própria profissão, a de transformar pessoas, a de construir pessoas, e alimentar, por sua vez, a esperança delas para que consigam, por sua vez, construir uma realidade diferente”.¹⁰⁷⁷ E que professor e alunos devem ter a esperança de juntos aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e “juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”.¹⁰⁷⁸

Para que não se contradiga o teor desta compreensão de uma esperança crítica, devemos manter em mente a asseveração de Freire que muito combina com esta proposta: “mudar é difícil, mas é possível”.¹⁰⁷⁹

Sobre a função da educação e, portanto, dos educadores e educadoras, Danilo Streck disse que

[...] para a grande maioria que se ocupa com seu pensamento e sua obra, Freire simboliza a possibilidade de se pensar o que ele chamava inéditos viáveis. Essa busca de inéditos viáveis ou do sonho possível pode acontecer no cotidiano da sala de aula, na gestão de escolas ou de sistema de ensino, no trabalho com saúde pública, em movimentos sociais e em qualquer lugar onde se aceita a premissa de que o futuro não precisa ser a repetição do presente e que a educação tem um papel em projetar e construir este outro

¹⁰⁷³ FREIRE, 2000, p. 56.

¹⁰⁷⁴ Para Freire a esperança tem sua matriz na natureza do ser humano, ou seja, é exigência ontológica dos seres humanos (FREIRE, 2000, p. 30).

¹⁰⁷⁵ FREIRE, 2000, p. 55.

¹⁰⁷⁶ FREIRE, 2000, p. 75.

¹⁰⁷⁷ ALVES, 1982, p. 70.

¹⁰⁷⁸ FREIRE, 1996, p. 29.

¹⁰⁷⁹ FREIRE, 2000, p. 52.

futuro.¹⁰⁸⁰

Se à educação cabe o papel de construir este outro futuro desejável, então, ela precisa constantemente ser repensada, reinventada. Ela precisa pensar no educando de forma mais integral em todas as dimensões humanas através das quais se torna evidente o próprio e mais significativo do ser humano. Ela precisa tratar de uma esperança crítica que impulsiona para a superação de qualquer realidade que não potencialize a humanização, uma esperança que saiba de onde parte, mas que também seja capaz de se avaliar e não se dar por totalmente satisfeita diante de apenas meias-conquistas; enfim, uma esperança que faça sentido.

Por isto, uma educação que não vislumbre o sentido das coisas dentro de um projeto de vida, está fadada ao fracasso, visto que só se aprende quando se quer aprender e só se quer aprender quando se vê na aprendizagem algum sentido¹⁰⁸¹ – ou, como diria Alves, “aprender por aprender é estupidez”.¹⁰⁸² Na verdade, “aprende-se o que é significativo para o projeto de vida da pessoa. Aprende-se quando se tem um projeto de vida”.¹⁰⁸³ A esperança está internamente ligada com o sentido para a vida; desta forma, uma educação esperançosa precisa procurar dar sentido também ao que estudar. Gadotti diria que “tudo o que fazemos precisamos fazer com sentido, tudo o que estudamos tem que ter sentido”.¹⁰⁸⁴

Paulo Freire sempre me pareceu alguém que, ao viver e ao ensinar a viver, esteve humildemente diante da vida em busca de seu sentido. Transcendendo na sua busca por um mundo mais justo e mais humano, não deixou de se envolver intensamente no imaneente do mundo, na cotidianidade ou em sua expressão que ilustra mais fortemente o sentido de sua entrega: *mundanidade*. Sempre a partir deste viés é que Freire transcendeu através de diversos meios de transcendência preocupado primeiramente e sobremaneira com a pessoa humana; motivo pelo qual

¹⁰⁸⁰ STRECK, Danilo. Algumas lições do mestre. *IHU On-Line*, São Leopoldo, ed. 223, p. 06-07, jun. 2007.

¹⁰⁸¹ GADOTTI, 2003, p. 47.

¹⁰⁸² ALVES, Rubem. Sobre moluscos e homens. *Folha de São Paulo*, 17 de fevereiro de 2002. p. 3.

¹⁰⁸³ GADOTTI, 2003, p. 49.

¹⁰⁸⁴ GADOTTI, 2003, p. 72.

“[...] continua gravando no coração de muitas pessoas referências de esperança e inconformismos permanentes em relação à injustiça”.¹⁰⁸⁵

3.4.3 Educar para o relacionamento e a afetividade

Não há educação sem amor. [...] Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar.¹⁰⁸⁶

O que a educação tem a ver com a afetividade? Esta pergunta que, devido à obviedade de sua resposta, soa até ofensiva aos ouvidos de muitos educadores e educadoras, num passado não muito distante, e infelizmente no presente também de alguns profissionais, encontrou e encontra respaldo em argumentos que mantêm a negatividade de questões e posturas injustificáveis de desamor e desafeto.

Quem de nós não teve a infelicidade de encontrar (às vezes diariamente, às vezes por anos seguidos) professoras e professores amargos que geraram antipatia involuntária, porém, inevitável nos alunos, garantindo um crescente desinteresse pelas disciplinas que eles ministravam? Adicionalmente estávamos fadados a um “clima” avesso ao aprendizado que se instaurava nestas turmas. Caso de intervenção em sociedade civilizada. Sim, tive alguns professores assim, mas meu desejo por aprender sobreviveu; também porque entre estes estavam aqueles que, antes (e independente) de serem profissionais da educação, eram pessoas afáveis. Não me lembro de tudo o que estes bons professores ensinaram, mas ainda tenho desejo de aprender com eles.

Na epígrafe acima Freire corajosamente afirma sua convicção nascida de uma vida singular (mas não incomum) de sofrimento e privação e de um coração fértil para amar. Freire foi antes de mais nada um ser de relacionamentos.¹⁰⁸⁷ Parece-me evidente em sua biobibliografia que para ele a vocação do ser humano é

¹⁰⁸⁵ GHIGGI, Gomercindo. Para negar autoritarismos, temos nos tornado freireanos. *IHU On-Line*, São Leopoldo, ed. 223, jun. 2007. p. 29

¹⁰⁸⁶ FREIRE, 1999, p. 15.

¹⁰⁸⁷ Como Freire via a si mesmo, via também aos outros; para ele, ser humano é um ser de relacionamentos: “O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender” (FREIRE, 1999, p. 15).

o encontro, a comunhão, e que este até pode ser menos, mas isto é desvio¹⁰⁸⁸ de propósito.

O amor (e por consequência e exigência a afetividade) é o alicerce de onde partem as relações e o vínculo que mantêm unidas as partes. Posso afirmar baseado nas leituras que fiz de Freire que ele conhecia bem o texto bíblico da primeira carta de Paulo aos Coríntios, o capítulo 13, conhecido como hino ao amor, de onde também tirou a noção de amor altruísta, que supera infinitamente o apenas gostar:

Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o bronze que soa ou como o címbalo que retine. Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé, a ponto de transportar montes, se não tiver amor, nada serei. E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres e ainda que entregue o meu próprio corpo para ser queimado, se não tiver amor, nada disso me aproveitará. O amor é paciente, é benigno; o amor não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece, não se conduz inconvenientemente, não procura os seus interesses, não se exaspera, não se ressentido do mal; não se alegra com a injustiça, mas regozija-se com a verdade; tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O amor jamais acaba; [...] Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três; porém o maior destes é o amor.¹⁰⁸⁹

Se para Freire é indispensável à vida humana a utopia e a esperança, proporcionalmente como na relação de 1 Coríntios 13, o amor, em seus escritos e vida, tem proeminência.

Na epígrafe acima vimos que Freire excluiu categoricamente a possibilidade de uma educação sem amor¹⁰⁹⁰ e continuou por aprofundar a problemática ao especificar a que tipo de amor se referia: um amor capaz de amar os seres inacabados¹⁰⁹¹, imperfeitos que somos. Uma coisa é gostar¹⁰⁹² de estar com pessoas bonitas e bem vestidas, inteligentes e esclarecidas, saudáveis e alegres,

¹⁰⁸⁸ GHIGGI, 2004, p. 52.

¹⁰⁸⁹ 1 Co 13.1-13. O amor descrito em 1 Co 13.1-13 é o *amor agapê* - o amor sacrificial. *Agapê* era uma palavra nova (quase não aparece no mundo secular) para um conceito novo. Aparece 116 vezes no Novo Testamento. Representa o amor do próprio Deus e por extensão o amor da Igreja (BÍBLIA VIDA NOVA, 1995).

¹⁰⁹⁰ "Não há educação sem amor" (FREIRE, 1999, p. 15).

¹⁰⁹¹ "Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar" (FREIRE, 1999, p. 15).

¹⁰⁹² Se recorrermos a uma definição lexicográfica encontraremos na grande maioria expressões que atestam um bem-estar recebido: achar agradável, sentir prazer em, apreciar, etc. Para mim, gostar está associado à ideia do que eu posso receber.

que possuem condições financeiras que favoreçam a sociabilidade; outra coisa – muito diferente – é ser capaz de amar¹⁰⁹³ estas pessoas e todas as outras (a maioria) que não desfrutam destas benesses, mas que, carentes de amor e aptos para o amor¹⁰⁹⁴, não esperam outra coisa em substituição ao amor.

No texto em que Freire trata sobre *Educação e mudança*, o seu argumento parte do amor para a compreensão, o respeito, o relacionamento:

Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama.¹⁰⁹⁵

Aqui podemos perceber novamente que Freire faz referência direta ou indireta ao ensinamento bíblico. Há uma ligação de sua fala com o texto da primeira carta de João, capítulo 4, versículo 18: “No amor não existe medo; antes, o perfeito amor lança fora o medo”.¹⁰⁹⁶ Se Freire está dizendo que na educação não há medo¹⁰⁹⁷ e que é o amor que oportuniza tal condição, então, ele está se referindo à noção de amor altruísta, como o descrito em 1 Coríntios 13, ao qual me referi. Somente este perfeito amor pode lançar fora todo o medo. E, se é por estes princípios que se orienta a educação, então, seu fruto será belo, desejável, saudável, saboroso.

Outra relação que precisamos perscrutar está representada na pergunta: O que a afetividade tem a ver com a transcendência? Eu diria que tudo. Boff afirmou que a transcendência se dá principalmente “no encontro com as pessoas. Às vezes, acontece: você está numa crise existencial, sem rumo, e encontra alguém que tem palavras seminais, que lhe acende uma luz, que coloca a mão em seu ombro, que aponta um caminho”.¹⁰⁹⁸ Para Pison, “a abertura da transcendência se enraíza na

¹⁰⁹³ Para mim, amar está associado à ideia do que eu posso dar – é um bem-estar que eu posso proporcionar a outrem.

¹⁰⁹⁴ Todos o são, todos estão aptos para serem amados. Obviedade? Não nos esquecemos disto eventualmente?

¹⁰⁹⁵ FREIRE, 1999, p. 15.

¹⁰⁹⁶ 1 Jo 4.18a (Bíblia Vida Nova, 1995).

¹⁰⁹⁷ FREIRE, 1999, p. 15.

¹⁰⁹⁸ BOFF, 2000, p. 48.

dimensão relacional que nos constitui como pessoas” (tradução própria).¹⁰⁹⁹ Ao passo que transcender cognitivamente se dá em primeira instância pela análise crítica, em seguida, pelo desvelamento e pela conscientização da realidade e, depois, pela tomada de postura/decisão, e que ainda carece da ação em si que fará a transcendência; no que diz respeito às emoções e aos sentimentos, somente percebemos a transcendência quando esta já ocorreu. É de senso comum que a afetividade, o carinho, o toque e a palavra afável rompem barreiras que nenhuma asseveração lógico-argumentativa conseguiria.

Numa realidade docente onde as emoções têm seu lugar, tem-se desenvolvido uma nova cultura profissional, como aponta Gadotti:

[...] a competência profissional deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que na sua capacidade de ‘passar conteúdos’.¹¹⁰⁰

A insistência em contemplar apenas o cognitivo no aluno tem deixado lacunas que dificilmente poderão ser preenchidas ao longo de sua vida adulta – é imprudência desperdiçar um momento tão propício ao convívio afetivo. Uma postura que não priorize a afetividade poderá insensibilizar o educando talvez para sempre – é possível que esta pessoa seja tão-somente capaz de reproduzir o sistema de valores no qual viveu a maior parte dos anos de formação de sua personalidade e seu caráter.

Aos educadores cabe a responsabilidade de criar um ambiente desejável para o educando, onde este possa expressar suas emoções sem prejuízo algum para a constituição pessoal de cada um e sem qualquer enfraquecimento da capacidade intelectual, cognitiva, reflexiva, lógica. Lamento quando não conseguimos provocar em alguém a curiosidade, a imaginação, o crescimento do seu intelecto. Igualmente lamento quando alguém limita seu universo à inteligência racional, havendo outras a explorar (a emocional e a espiritual, por exemplo).

Partindo destas premissas poderíamos facilmente responder a esta outra questão: Até onde vai o ser humano em meio à complexidade de uma sociedade

¹⁰⁹⁹ “La apertura a la transcendencia se enraíza en la dimensión relacional que nos constituye como personas” (PISON, 1997, p. 312).

¹¹⁰⁰ GADOTTI, 2003, p. 26.

pós-moderna, virtual e globalizando-se? Diria que o ser humano vai até o limite de seus relacionamentos. Para além destes ele se torna outra coisa.

Considerações e apontamentos

Pode-se afirmar no fechamento deste capítulo que a dimensão transcendental humana é de caráter *ontológico*, presente desde sempre em cada um de nós. Independente de qual direção possa tomar esta pulsão, o ser humano é um ser *estruturalmente predisposto para a abertura*. Há na transcendência o que não se pode ensinar, submeter a um método ou se dispor didaticamente. Entretanto, viu-se que há também o aspecto que se manifesta no cotidiano, sob condições culturais específicas, algo como *meios de transcendência*, o que pode ser transmitido, compartilhado.

Também é possível afirmar que não haveria *transcendência humana* se não houvesse *imanência humana* – o homem concreto num contexto concreto de um determinado mundo histórico. Estes elementos não são auto-excludentes ou adversos, mas sim realidades que, ininterruptamente, se intercambiam na dinâmica ontológica humana. Se por um lado não existe transcendência humana sem imanência humana, por outro, é a abertura para a transcendência que impede que o ser humano se estanque em uma visão de mundo puramente horizontal. É a abertura para a transcendência que faz com que o ser humano rejeite uma vida reduzida à imanência total.

O aprofundamento da pesquisa me proporcionou a identificação de situações que irrompem e que se revelam na cotidianidade, levando-nos a exercer a nossa capacidade de transcender: decepções, temores, tragédias – qualquer situação que não queiramos aceitar. O transcender também se dá de forma espontânea positiva, quando, por exemplo, ouvimos uma boa notícia ou somos arrebatados por uma música ou pela beleza de uma paisagem. Aos meios pelos quais superamos, ultrapassamos estas realidades ou circunstâncias, os quais nos dotam de uma condição superior à realidade que nos circunda, chamei de *meios de transcendência*. Apesar de que estes meios ou estas categorias sejam também componentes constitutivos do ser humano, pode-se fazer certa distinção de

transcendência no sentido de ontologia (essência) e no sentido de que se possa referir a *meios de transcendência*, mesmo que talvez esta distinção se justifique apenas por motivos didáticos.

O primeiro *meio de transcendência* que destaquei foi o *desejo*, devido à constatação de que somos inteiramente movidos pelo desejo. Pela pesquisa fui levado a crer que o desejo seja o mais primordial, o mais intenso e arrebatador *meio de transcendência* com o qual nos deparamos ao longo de nossas vidas. O desejo diz respeito a tudo que ainda não somos e ao que ainda não temos. Desejo é potencialidade! É portador de uma energia imensa que move o ser humano todo. A questão que surgiu em virtude desta projeção foi: move em que direção? O desejo não é consciente e jamais mede as consequências se atendidas as suas vontades e exigências. Instaura-se, então, um grande conflito em nosso ser, em meio ao qual nos cabe a árdua tarefa de lidarmos com estes sentimentos de nostalgia, de ausência, de privação, de incompletude e insaciabilidade... Se estes sentimentos têm caráter ontológico, então, conclui-se que nos resta a tentativa salutar de tentarmos canalizar sua força; que talvez seja possível educar a fome insaciável do desejo.

Outros meios de transcendência foram se mostrando igualmente importantes no decorrer das leituras. Na pesquisa que fiz sobre uma possível relação entre transcendência, memória, consciência e imaginação, me tornei sensível para o fato de que encontramos nossas mentes ora viajando ao passado, ora viajando para o futuro através do desejo e da imaginação. Também me deparei com a necessidade de traçar alguma correlação da transcendência com a conscientização, a indagação e o protesto.

Vários autores, ao discorrerem sobre a temática, afirmaram que, por sermos conscientes e livres, somos naturalmente inquietos. A consciência tem o poder de romper as cadeias do instinto, dos determinismos genéticos e das imposições sociais, para permitir que o ser humano siga o seu caminho de descoberta e de constante libertação de tudo o que pretende mantê-lo sendo ou torná-lo menos que sua vocação ontológica determina: ser consciente e livre. Somos naturalmente seres de indagação, sempre questionando e rechaçando a aceitação passiva dos

acontecimentos. Não apenas vivemos, não apenas estamos inseridos na realidade - questionamos e problematizamos a realidade.

Como seres utópicos de capacidade imaginativo-criativa, que sonham para além daquilo que é dado e feito, que sempre acrescentam algo ao real, criamos símbolos, projeções e sonhos, convictos da intenção de reescrever a realidade inadequada à nossa existência e, repletos de esperança, usamos as asas da imaginação para articular os símbolos desta ausência no presente. Através desta pesquisa ratifiquei que a imaginação não precisa, nem deve, a priori, ser identificada com aquilo que é falso. Ela não produz somente a fantasia de uma mente perturbada ou sem integridade moral - foi da imaginação que brotaram as mais importantes criações humanas.

A busca do *sentido da vida* ou de *sentido para a vida* faz parte das mais antigas inquietações do ser humano. Se partíssemos da premissa de que o *sentido da vida* seria a razão porque há vida, e *sentido para a vida* como o encontro de nossos desejos e anseios com o porquê de estarmos aqui, então, teríamos que concluir que haja um único *sentido (razão/propósito) da vida* e a nós cabe nos coadunarmos, ou não, a este *sentido para (nossas) vidas*. Esta concepção segue de forma aproximada a linha argumentativa da distinção do sagrado como *numinoso* (em Otto, como princípio de *Revelação*) do *Sagrado de Atribuição* (em Alves e outros).

Se considerarmos o *sentido para a vida* isoladamente do que seria o *sentido da vida*, então, o *sentido para a vida* não estaria pronto em algum lugar esperando ser descoberto; não seria um fato, mas uma construção. Caberia a cada um e cada uma criar, valorar e empregar tempo e energia neste projeto que teria que ser construído paulatinamente num processo infindo. Acontece aqui uma composição dos aspectos da transcendência e do sagrado, quando ontologicamente se busca sentido o tempo todo: busca e projeção são elementos de transcendência e, pelo processo de valoração, se constrói a realidade presente: o sagrado, que não se compõe exclusivamente de ausências simbolicamente representadas, mas também e igualmente de tudo aquilo que é realmente caro ao ser humano. Entretanto, esta abordagem de viés antropológico em momento algum considera o *objeto desta transcendência*; numa concepção aproximada à de Sartre que tem o ser humano

como uma mola distendida em direção ao universo, num empuxo para o aberto puro e simples, ou ao nada no que se refere à personalidade de que somos constituídos e pelo que ansiamos.

A análise de dados da pesquisa demonstrou que não se pode hierarquizar meios de transcendência em departamentos estanques. Pareceu-me bastante incoerente pensar um meio de transcendência dissociado de qualquer outro. Pareceu-me improvável a transcendência a partir de um só meio de transcendência – ou se ignora o todo, sufocando o máximo possível esta dimensão, ou, então, se torna vulnerável e alcançável por todos os meios de transcendência.

Depois de identificados na transcendência os elementos que me pareceram passíveis de apreensão cognitiva e que de alguma forma poderiam ser educados, me perguntei, então, pela possibilidade da educação para a transcendência através destes. Paulo Freire me pareceu ser alguém que poderia fornecer os subsídios necessários para este diálogo devido à sua identidade religiosa assumida perante todos; identidade esta que pode ser tida como o componente base para a construção da sua proposta pedagógica. A sua postura em relação à transcendentalidade humana mostrou-se o elemento ideal para a construção deste argumento. Além da identidade religiosa de Freire, outro fator pelo qual ele foi escolhido como principal interlocutor entre a transcendência e a educação está no seu testemunho de vida e no conceito que adquiriu - possivelmente o pedagogo de maior proeminência em toda a história da humanidade.

Freire teve sua infância e também sua vida adulta marcadas por momentos de grande desconforto físico e emocional; e, por não se agradar e nem se conformar à sua condição de vida, por sofrer empaticamente a dor daqueles que encontrou pelo caminho vivendo a mesma realidade, sonhou ser possível um outro mundo - um mundo melhor, mais humanizado em suas relações. Ele trabalhou arduamente por este ideal. Em seu peregrinar sobrepujou a linha tênue da aparente antinomia entre imanência e transcendência, ou, como preferia dizer, mundanidade e transcendentalidade. Desprendendo energia para manter vários pontos de equilíbrio entre fé e razão, reflexão e ação, mundanidade e transcendentalidade, apostou na educação como uma força capaz de, mais que transformar, recriar o mundo. Através dos olhos da fé e da esperança, vislumbrava este mundo possível, esta utopia.

Dialogou com muitos pensadores, dentre eles teólogos, sempre em busca de confirmação de suas suspeitas e de comprovação para a sua teoria: recriar o mundo é possível!

Além da articulação que propôs através da educação, Freire também se convenceu de que, através de uma igreja profética, não neófito nem obsoleta, mas experiente e atual, fosse possível transformar o mundo. Ele sempre teve uma relação clara com o que podemos chamar de *Objeto de transcendência*, ou o fim, o ponto final da projeção ontológico-cultural-transcendental humana. Freire encontrou nos evangelhos e na figura do Cristo (ele o tinha como um exemplo de Pedagogo) não apenas resposta para seus anseios religiosos, mas codificações da mensagem de libertação e da prática pedagógica que propôs. Mas não somente teoricamente, de fato viveu integralmente na força desta dimensão que o tocava incondicionalmente. Freire preteriu Harvard e outras universidades para trabalhar no Conselho Mundial de Igrejas, entidade a partir da qual andarihou pela Ásia, pela Oceania, pela América e pela África, sempre em busca do que nenhuma universidade lhe poderia dar: conviver com os oprimidos. Por esta *linha profética*, através de um viés antropológico, que se propõe dialógico e dialético, que se vale menos da *Revelação de Deus* e mais da *relação humana* na discussão da função social da teologia, perpassando pela ética, assumiu um pensar crítico sobre a realidade concreta e, por isto, não dicotomizou o transcendente do imanente (ou a transcendentalidade da mundanidade) nem salvação de libertação.

A relação que procurei articular entre transcendência e educação a partir de Paulo Freire se deu mais pelo viés da categoria que venho denominando de *Sagrado de Atribuição*; pelo prisma das dimensões/aspectos/categorias que são plenos de e/ou em transcendência, mas que também podem ser conceitual e racionalmente apreendidos. A transcendência e o sagrado somente podem ter uma relação mais empírico-epistemológica com a educação enquanto se tratar desta natureza a partir da abordagem antropológica, em distinção da abordagem a partir da *Revelação* como sugere Otto. Foi a partir destas *dimensões contempláveis* que tratei dos *aspectos edificáveis* e das *categorias compartilháveis* presentes na relação educação-transcendência. Sendo que não é possível educar a transcendência, me concentrei, então, na possibilidade de educar para a transcendência. Refletindo sobre qual seria a função da educação em relação à

incompletude humana, pode aproximar que é exatamente na incompletude humana que encontramos o núcleo fundamental do processo de educação; que é justamente a consciência do inacabamento que insere o ser humano num permanente movimento de busca - busca que sempre nos leva a transcender.

Freire sempre manteve clara a relação de interdependência da criticidade e da busca esperançosa e utópica na educação. Manter a esperança em meio às intempéries da vida e frente às condições historicamente desfavoráveis significa manter uma postura de luta esperançosa na construção das condições necessárias à humanização. Se à educação cabe o papel de construir este futuro desejável, então, ela precisa constantemente ser repensada, reinventada; ela precisa pensar no educando de forma mais integral em todas as dimensões humanas através das quais se torna evidente o próprio e mais significativo do ser humano; ela precisa tratar de uma esperança crítica que impulse para a superação de qualquer realidade que não potencialize a humanização, uma esperança que saiba de onde parte e que também seja capaz de se avaliar e não se dar por totalmente satisfeita diante de apenas meias conquistas; enfim, uma esperança que faça sentido.

Tudo o que vivemos e tudo o que fazemos precisa ter sentido. Esta desejável realidade particular amplifica-se coletivamente e reflete-se socialmente potencializando a criação de um mundo mais pleno de realizações, mais humano e mais feliz. Da mesma forma, uma educação que não vislumbre o sentido das coisas dentro de um projeto de vida, está fadada ao fracasso, visto que só aprendemos quando queremos aprender e só queremos aprender quando vemos na aprendizagem algum sentido: A esperança está internamente ligada com o sentido para a vida; desta forma, uma educação esperançosa precisa procurar dar sentido também ao que estudar. Tudo o que fazemos precisamos fazer com sentido – estudar também!

Pude concluir a partir de Freire que, se fossem tirados da educação a esperança, o sonho e a utopia (e outros meios de transcendência), a prática educativa nada mais teria que ver com a denúncia da realidade de desamor (de indiferença e maldade) e o anúncio de uma realidade mais plenamente humana; se a educação não puder dispor destes elementos que, ao fazerem com que o ser humano transcenda, têm o poder de trazê-lo para o mais interior de si, de sua

natureza, somente terá *utilidade* para uma formação tecnicista, fria, impensante, reprodutora, a serviço de quem detém o poder e o acúmulo da riqueza em desamor e humilhação dos fragilizados. Isto sequer poderia ser chamada *educação*; mas nos valem do termo, mesmo negativamente, para manter uma mesma linguagem, para nos referirmos à mesma carência.

Paulo Freire sempre me pareceu alguém que, ao viver e ao ensinar a viver, esteve humildemente diante da vida em busca de seu sentido. Transcendendo na sua busca por um mundo mais justo e mais humano, não deixou de se envolver intensamente no imanente do mundo. A partir de uma vida solidamente e eticamente arraigada na imanência é que Freire viveu sua pedagogia através de diversos meios de transcendência, preocupado primeiramente e sobremaneira com a pessoa humana.

Ao tratar do último item da pesquisa, a afetividade, me perguntei: O que a educação tem a ver com a afetividade? Caberia muito bem aqui, em substituição a esta, outra pergunta: O que tem a ver a educação com o desamor e o desafeto? É muito difícil pensar a educação sem o amor. O amor (e por consequência e exigência a afetividade) é o alicerce de onde partem as relações e o vínculo que mantêm unidas as partes. Pude, através de minhas leituras, perceber que Freire foi, antes de mais nada, um ser de relacionamentos que deixou muito claro que para ele a vocação do ser humano é o encontro, a comunhão. Se para Freire é indispensável à vida humana a utopia e a esperança, o amor, em sua vida e em seus escritos, tem proeminência. Freire excluiu categoricamente a possibilidade de uma educação sem amor, sem o amor capaz de amar aos seres inacabados, imperfeitos que somos.

Por fim, diria que a afetividade tem uma função singular em relação à transcendência. De forma natural nosso afeto se volta para quem nos quer bem, para quem nos faz bem. A transcendência representa aqui a resposta involuntária da provocação feita de bem-querer aos nossos sentimentos. Este nível, entretanto, é muito raso no que se refere ao alcance ontológico humano, pois é justamente quando não recebemos estímulo algum que se faz mais necessária nossa capacidade de transcendência. A afetividade, fruto do amor altruísta, possui uma face volitiva que tem o poder de transcender independentemente de estímulo externo ou da recepção desta projeção; como também a potencialidade de fazer

romper em afetividade e amor aqueles e aquelas a quem se dirige esta projeção. Uma vez que a afetividade seja acolhida por alguém, quem a recebe, por sua vez, conta com o estímulo externo ao qual poderá responder involuntária e/ou voluntariamente realimentando pelo exercício a força deste meio de transcendência. Como seres de escolha que somos, podemos optar, sim, pela manutenção e pela realimentação dos meios de transcendência que por seu exercício tornam e mantêm o mundo mais humano.

Aqui me parece se encaixar uma das tarefas cruciais que cabe aos educadores: a responsabilidade de criar um ambiente desejável para o educando, onde este possa viver esta dimensão sem vergonha ou receio de estar dando lugar a espiritualismos ou sentimentalismos. A integralidade humana é indissociável do equilíbrio dos fatores todos que compõem o ser humano, sem detrimento de nenhum deles para que se mantenha salutar, para que seja *integralidade humana*.

CONCLUSÃO GERAL

Esta tese é fruto de nove anos de questionamentos, de análises, de pesquisa e de discussão. Período em que, num curto espaço de tempo, presenciamos mudanças significativas e, por outro lado, ao longo de nove anos vimos, meus parceiros de pesquisa e eu, estagnações injustificáveis por outro motivo se não a má vontade política em relação ao Ensino Religioso escolar no Brasil. As questões que agora apresento são as mesmas que me acompanham desde minha especialização em Ensino Religioso (2003-2004).

Buscando responder à pergunta: *Qual é o Objeto Próprio do Ensino Religioso escolar?* e procurando oferecer aportes epistemológicos para o Ensino Religioso na escola, através de um estudo analítico-propositivo, esta tese foi dividida em duas partes. Na primeira parte fiz uma *análise epistemológica* do Ensino Religioso escolar tendo a pergunta acima como tema. Na segunda parte ofereci *proposições epistemológicas* para o Ensino Religioso escolar a partir das descobertas durante a pesquisa.

Antes de qualquer coleta de dados, antes de análises ou considerações julguei ser indispensável que expusesse as razões do meu foco de leitura de mundo e, por conseguinte, do Ensino Religioso escolar. Por este motivo, tratei no primeiro capítulo da parte A da tese da minha *identidade religiosa* e dos elementos indispensáveis à conservação desta para o processo dialogal em todas as esferas. De outra forma,

estaria estabelecido o recesso do diálogo produtivo em nome da acriticidade sincrética.

Uma vez proposta esta condição para o diálogo, os pares dispostos e igualmente interessados no crescimento, na confrontação, na descoberta e na afirmação poderão beneficiar-se do teor desta pesquisa, levando em consideração o viés da mesma. Por outro lado, não sou tolhido da liberdade de expressão, tendo a garantia de poder ser eu mesmo - pleno de minha identidade.

Portanto, no primeiro capítulo da parte A da tese apresento os pressupostos básicos, as justificativas e as epistemes que referenciaram minha pesquisa. Foi através daquelas lentes que procurei compreender a perspectiva de meus parceiros de pesquisa atinente à religiosidade, à religião, à transcendência, ao sagrado e ao fenômeno religioso, enfim, em suas múltiplas faces e expressões.

No capítulo 2 da parte A diversas sondagens foram feitas com o intuito de inferir qual é a compreensão vigente do OPER. Para tanto, através de pesquisa de campo verifiquei qual é a fundamentação teórico-epistemológica de docentes a respeito do OPER. Também fiz uma análise dos PCNER; do livro de visitas do FONAPER; dos temas das teses, dissertações e monografias postados no GPER; de eventos e publicações, e do Caderno pedagógico de Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A seguir, algumas considerações.

Da sondagem feita em pesquisa de campo sobre a fundamentação teórico-epistemológica de docentes a respeito do OPER podemos perceber um quadro de diversidade – o que também se percebe entre pesquisadores do Ensino Religioso. Em todas as áreas de minha pesquisa, via de regra, dez ou mais temas foram apontados como possíveis (ou preferíveis) *objetos de estudo* para esta disciplina.

A análise dos PCNER indicou a evidente priorização do *Transcendente* como o *objeto de estudo* proposto para o Ensino Religioso escolar. No documento todos os eixos e temas apontam nesta direção. Pareceu também delinear um elenco no desmembramento do OPER: 1) a *transcendência*; 2) *um sentido para a vida*; 3) o *fenômeno religioso*; 4) as *tradições religiosas* e outros desdobramentos. Ainda podemos considerar a existência de elementos invisíveis nesta escala de importância que perpassa os PCNER. O tema da morte, por exemplo, que é

fundamental ao requerer da vida algum sentido, não aparece nos esquemas, sendo, comparativamente, muito brevemente articulado.

Ao procurar pela incidência/frequência da menção do OPER nos dois órgãos mais representativos para Ensino Religioso escolar no país (FONAPER e GPER) tive as seguintes informações:

Da pesquisa na página de visitas do site do FONAPER pude comprovar mais uma vez as informações e impressões das conversas informais nos eventos da área a respeito dos assuntos de interesse de docentes e pesquisadores do Ensino Religioso escolar: em 2.008 postagens, ao longo de aproximadamente sete anos, apenas dois fazem menção a um *objeto de pesquisa* da disciplina Ensino Religioso. Ao passo que pedidos por *aportes pedagógico-didáticos* alcançam a soma de 1.552 incidências.

Ao analisar os temas das teses, dissertações e monografias postadas no site do GPER, o quadro final, depois da averiguação dos temas, é o seguinte: Nenhuma das 13 teses de doutoramento trata especificamente da problemática do OPER. Dentre os 70 títulos de dissertações encontramos duas referências indiretas. Em outras duas dissertações os autores tratam antes da questão *epistemológica* do Ensino Religioso em torno de um OPER. E, de forma mais direta, temos outras duas considerações sobre a necessidade de definição de um OPER operacionalizável. Das 122 monografias de especialização apenas quatro delas se referem a um OPER: em duas referências à epistemologia em torno do *objeto* e em duas outras sobre a *transcendência* mais especificamente.

Em 205 trabalhos listados encontramos apenas dois que tratam da *transcendência* como sendo o OPER (conforme os PCNER) e outros dois que prestam melhor serviço ao Ensino Religioso questionando esta perspectiva oferecida desde 1997, no intuito de checar a centralidade e a contemporaneidade deste tema como possível OPER.

Quando da análise de eventos e publicações, tendo por amostragem os anais do VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST (das abordagens nas palestras, nos espaços pedagógicos e nas comunicações), nenhum dos autores tratou neste evento da questão do *transcendente* como sendo o OPER, conforme oferta dos

PCNER, 1ª edição (1997). As abordagens foram de modo geral mais vinculadas à perspectiva da coordenação do FONAPER (2008-2010), conforme redação da introdução à 9ª edição dos PCNER, ou seja, ao *fenômeno religioso*. A questão *existencial* foi um dos temas mais recorrentes nos anais do evento, tendo havido um forte apelo, em vários artigos, ao *sentido último da existência/sentido para a vida*.

No *Caderno Pedagógico de Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação do Paraná* vemos a decisão pelo sagrado como *objeto de estudo* para o Ensino Religioso escolar naquele Estado. Das oito unidades apresentadas, a segunda é a que mais se destaca pela abordagem distinta a respeito do sagrado a partir de um lugar, um espaço físico. Esta compreensão epistêmica do sagrado num aspecto espacial (de como cada religião pode vir a sacralizar o espaço) pode ser acomodada dentro da categoria que chamei de *Sagrado de Atribuição*, abordada na parte B da tese onde articulei o sagrado de modo geral.

Dada a variedade de opiniões (pelo menos uma dezena) sobre o que deveria ser o OPER, senti-me impelido a descobrir o foco destas divergências. Considerando minha identidade religiosa pessoal percebi que neste fator poderia estar a razão das diferenças.

A *ressurreição* é a lente pela qual vejo a morte e, conseqüentemente, a vida em todas as suas dimensões e em suas relações. Os PCNER já mencionavam outras três perspectivas gerais comumente referidas para o além-morte: a reencarnação, a ancestralidade e o nada. A percepção de que cada uma destas concepções tem o poder de conduzir a vida, os sentimentos, as ações e as reações de seus portadores/representantes me fez considerar que um OPER que não pretenda esmaecer a identidade até sua dissipação em meio ao sincretismo não pode prescindir da constatação desta premissa.

Portanto, é baseado na concepção que temos do que acontece depois da morte que organizaremos o sentido para as nossas vidas. Ao tentar responder as conhecidas três perguntas existenciais: Quem sou? De onde vim? Para onde vou? o ser humano *transcende* na direção de *algo maior do que si mesmo*, tentando encontrar não só respostas, mas alívio para seus temores e suas incertezas. Talvez seja por isto que os PCNER limitam a sua abordagem do sentido para a vida a partir do sentido para além da morte – porque, apesar de ser esta a base de tudo, o tema mais central de

todos, ele esbarra numa questão de fé (de confiança) pessoal, o que torna muito mais complexo o trato por meio de uma abordagem científica. Desta forma, falar do OPER vai estar estritamente vinculado ao *sentido para a vida* dentro da personalidade de cada um.

Assim, poderíamos pensar ainda em outro sistema, complementar ao sugerido anteriormente: constatação da morte >> a busca do sentido para a vida >> as quatro respostas para o pós-morte >> a tríade: o fenômeno religioso – o sagrado – a transcendência.

Uma vez confirmado que as perspectivas de vida pós-morte regularão o foco desejado para um OPER, entramos num campo de difícil resolução, já que as quatro concepções são antagônicas, quando não excludentes entre si. O *nada* obviamente ignora qualquer possibilidade pós-morte; a *ressurreição* e a *reencarnação* são facilmente compreendidas como antagônicas por quem conhece mais aprofundadamente ambas as concepções; já uma possível relação dialogal entre a *reencarnação* e a *ancestralidade* precisaria ser melhor estudada em especial por quem seja adepto desta última perspectiva, pois é mais adequado que cada um fale a partir da sua perspectiva na proporcionalidade de nossa distanciação e desambientação desta perspectiva. Como um estudo pormenorizado destas exigiria uma extensa pesquisa que não poderia ter lugar neste trabalho por questão de abrangência e foco, optei, por parecer mais justo, falar a partir da minha própria perspectiva identitária em relação ao OPER.

De modo geral, creio que a dezena de temas mais recorrentemente sugeridos neste estudo como *objetos de pesquisa* para o Ensino Religioso se acomode na descrição que ofereci do *fenômeno religioso*: aquilo que pode ser observável da expressão religiosa. Esta foi a perspectiva adotada para a sugestão de aportes epistemológicos para o Ensino Religioso escolar: a observação do *fenômeno religioso* - tendo como ponto de partida e/ou pano de fundo a *ressurreição*, como a resposta encontrada dentro do cristianismo bíblico para o *sentido da vida*.

Na parte B da tese, no primeiro capítulo, apresentei uma breve reflexão sobre a minha compreensão do *fenômeno religioso*. A partir da perspectiva da minha experiência de vida como cristão vou contemplar o fenômeno e procurar conhecer o que está por trás dele ou para o que ele aponta. Creio que o leitor se possa lembrar

da ilustração que ofereci da projeção de imagens num telão transparente durante shows, o que dava a impressão de os musicistas estarem dentro de diferentes paisagens – é uma forma de comparação para dizer que o fenômeno religioso pode ser compreendido como a paisagem dentro da qual o show realmente acontece. Outra ilustração usada foi a de uma peneira com diversos tamanhos e formatos – o que passar por seu crivo faz sentido que seja estudado; ou, em outras palavras, o que de religioso possa ser observado.

No segundo capítulo da parte B da tese ofereço um estudo mais pormenorizado do sagrado. Procurei fazer uma distinção entre o sagrado como *numinoso* e o *Sagrado de Atribuição*, podendo afirmar conceitual e sinteticamente que o sagrado como *Numinoso* é de categoria auto-existente, inapreensível fora da *Revelação* – e, como tal, é uma realidade já posta, dada; o *Sagrado de Atribuição*, por sua vez, carece de significação, de valoração e da impressão de um caráter extra-ordinário. Talvez pudéssemos dizer que ao *Sagrado de Atribuição* cabem a valoração e a significação e ao *Numinoso* cabem o reconhecimento e a contemplação.

Compreendendo o *Sagrado de Atribuição* como um sistema de significações, propus, em consonância a este, outro sistema de significações que auxiliou numa reflexão dentro da mesma perspectiva: o *Mito a partir de rubricas*.

A função principal do mito é originar o rito. O rito nada mais é do que o mito em ação. O mito tem o poder de, negativa ou positivamente, construir uma realidade sociocultural. Enquanto que o *mito de rubrica antropológica* instaura a realidade, o *mito de rubrica literária* procura dispor de modelos capazes de, pela sua transcendência, servir de paradigmas para a humanidade. Já o *mito de rubrica etimológica*, em sua tez ideológica, procura por todos os meios tornar ou manter como realidade a dissimulação maldosamente disseminada. Partindo das três abordagens escolhidas para tratar do mito, ou seja, das rubricas *literária*, *antropológica* e *etimológica*, pude constatar que o mito possui as seguintes funções:

A *rubrica literária*, tendo por modo de operação a figura do ser como supra-humano, discute através da ironia, da sátira, do enaltecimento e da sublimação um paradigma ideal para o comportamento humano;

A *rubrica antropológica* que, com seriedade existencial, busca compreender os porquês da nossa existência não se contenta em não se ajustar à sua descoberta, ou seja, aos para quês de nossa existência. Não existe para a rubrica antropológica um saber por saber, mas, exigentemente, um saber para viver;

A *rubrica etimológica* apresenta duas faces relativamente distintas. Em seu aspecto “mais brando” ou “inocente” alimenta uma postura acrítica de si, dos outros e da sociedade. Este paradigma comportamental serve de subsídio para uma postura mais intensamente negativa que, intencionalmente, cria o mito para a dominação. Se da rubrica literária se espera algum tipo de rito e na rubrica antropológica se torna indissociável o rito a partir do mito, na rubrica etimológica o mito só existe para oportunizar o rito. Aqui o mito não passa de uma ferramenta da qual lançam mão aqueles que, pelo poder da ilusão das meias-verdades, subjugam e encabrestam as mentes menos perspicazes, incapazes ou menos capazes de uma percepção aguda e crítica da realidade.

O último capítulo da parte B da tese tratou da transcendência como dimensão humana de caráter *ontológico*. A pesquisa deixou claro que é a partir da *imanência* – o homem concreto num contexto histórico – que o ser humano se percebe um ser *estruturalmente predisposto para a abertura*. Se por um lado não existe transcendência humana sem imanência humana, por outro, é a abertura para a transcendência que impede que o ser humano se estanque em uma visão de mundo puramente horizontal.

No decorrer de meus estudos constatei que há na transcendência o que não pode ser submetido a um método ou manejado didaticamente. Entretanto, percebi que há também o aspecto que se manifesta sob condições culturais específicas, algo como *meios de transcendência*, que podem ser transmitidos e compartilhados. Apesar de que estas categorias sejam também componentes constitutivos do ser humano, pode-se fazer certa distinção de *transcendência* no sentido de ontologia (essência) e no sentido de que se possa referir a *meios de transcendência*, mesmo que talvez esta distinção se justifique apenas por motivos didáticos.

O primeiro *meio de transcendência* que destaquei foi o *desejo* - o mais primordial, o mais intenso e arrebatador *meio de transcendência* com o qual nos deparamos ao longo de nossas vidas. Outros meios de transcendência foram se mostrando

igualmente importantes no decorrer das leituras. Na pesquisa que fiz sobre uma possível relação entre transcendência, memória, consciência e imaginação, tornei-me sensível para o fato de que encontramos nossas mentes ora viajando ao passado, ora viajando para o futuro através do desejo e da imaginação. Também deparei-me com a necessidade de traçar alguma correlação da transcendência com a conscientização, a indagação e o protesto. Percebi na consciência o poder de romper as cadeias do instinto, dos determinismos genéticos e das imposições sociais, para permitir que o ser humano siga o seu caminho de descoberta e de constante libertação de tudo o que pretende mantê-lo sendo ou torná-lo menos que sua vocação ontológica determina: ser consciente e livre.

Quando refleti sobre a esperança e a utopia em relação ao sentido da vida nos percebi como seres utópicos de capacidade imaginativo-criativa, que sonham para além daquilo que é dado e feito, que sempre acrescentam algo ao real, criando símbolos, projeções e sonhos, convictos de estarem reescrevendo a realidade inadequada à existência.

A análise de dados da pesquisa demonstrou que não se pode hierarquizar meios de transcendência em departamentos estanques. Pareceu-me bastante incoerente pensar um meio de transcendência dissociado de qualquer outro. Pareceu-me improvável a transcendência a partir de um só meio de transcendência – ou se ignora o todo, sufocando o máximo possível esta dimensão, ou, então, se torna vulnerável e alcançável por todos os meios de transcendência.

Depois de identificados na transcendência alguns elementos passíveis de apreensão cognitiva, comecei a trabalhar a possibilidade da educação para a transcendência através destes. Paulo Freire me forneceu os subsídios necessários para este diálogo por dois motivos em especial: sua identidade religiosa e sua postura em relação à transcendentalidade humana. Freire sobrepujou a linha tênue da aparente antinomia entre imanência e transcendência, desprendendo energia para manter vários pontos de equilíbrio entre fé e razão, reflexão e ação, mundanidade e transcendentalidade.

Freire propôs que, além da educação, a igreja profética também pudesse atuar na transformação do mundo. Com uma clara relação com *Objeto da sua transcendência*, Freire encontrou nos evangelhos e na figura do Cristo não apenas resposta para seus anseios religiosos, mas codificações da mensagem de libertação

e da prática pedagógica que propôs. Por esta *linha profética*, através de um viés antropológico, que se propõe dialógico e dialético, que se vale menos da *Revelação de Deus* e mais da *relação humana* na discussão da função social da teologia, perpassando pela ética, assumiu um pensar crítico sobre a realidade concreta e, por isto, não dicotomizou o transcendente do imanente, nem salvação de libertação.

A relação que articulei entre transcendência e educação a partir de Freire se deu mais pelo viés do *Sagrado de Atribuição* - a transcendência e o sagrado somente podem ter uma relação mais empírico-epistemológica com a educação enquanto se tratar da abordagem antropológica. Foi a partir destas *dimensões contempláveis* que tratei dos *aspectos edificáveis* e das *categorias compartilháveis* presentes na relação educação-transcendência. Sendo que não é possível educar a transcendência, concentrei-me, então, na possibilidade de educar para a transcendência. Refletindo sobre qual seria a função da educação em relação à incompletude humana, pude aproximar que é exatamente neste componente que encontramos o núcleo fundamental do processo de educação, que é justamente a consciência do inacabamento que insere o ser humano num permanente movimento de busca que sempre o leva a transcender.

Pude concluir a partir de Freire que, se fossem tirados da educação a esperança, o sonho e a utopia (e outros meios de transcendência), a prática educativa nada mais teria que ver com a denúncia da realidade de desamor e com o anúncio de uma realidade mais plenamente humana. Se a educação não puder dispor destes elementos, somente terá *utilidade* para uma formação tecnicista, fria, impensante, reprodutora, a serviço de quem detém o poder e o acúmulo da riqueza em desamor e humilhação dos fragilizados.

Paulo Freire sempre me pareceu alguém que, ao viver e ao ensinar a viver, esteve humildemente diante da vida em busca de seu sentido. Transcendendo na sua busca por um mundo mais justo e mais humano, não deixou de se envolver intensamente no imanente do mundo. A partir de uma vida solidamente e eticamente arraigada na imanência é que Freire viveu sua pedagogia através de diversos meios de transcendência, preocupado primeiramente e sobremaneira com a pessoa humana.

Ao pensar na afetividade na educação, ou na educação para a afetividade, de pronto me convenci de que é muito difícil pensar a educação sem o amor - o alicerce de onde partem as relações e o vínculo que mantêm unidas as partes. Pude, através de minhas leituras, constatar que Freire foi, antes qualquer coisa, um ser de relacionamentos, que deixou muito claro que para ele a vocação do ser humano é o encontro, a comunhão. Se para Freire é indispensável à vida humana a utopia e a esperança, o amor, em sua vida e em seus escritos, tem proeminência. Freire excluiu categoricamente a possibilidade de uma educação sem o amor capaz de amar aos seres inacabados e imperfeitos que somos.

Como um fechamento deste processo de reflexões em torno de aportes epistemológicos para o Ensino Religioso e, uma vez mantida a identidade em meio a questionamentos e diálogos, posso afirmar que, concernente ao Objeto Próprio do Ensino Religioso escolar, estaremos circunstancialmente visualizando diferentes aspectos de uma mesma paisagem. Como partimos de premissas distintas, apontaremos diferentes causas para um mesmo fenômeno – outros de nós não se importarão com a causa. Os diferentes traços que vemos no mesmo quadro da vida são prova de que somos singulares no que vemos, no que sentimos, no que decidimos compartilhar...

REFERÊNCIAS

AGUA, Agustín del. Identidade narrativa dos cristãos segundo o NT. *Revista Internacional de Teologia Concilium: Em busca da identidade biográfica, moral e religiosa*. Petrópolis, n. 285, p. 104(280)-113(289), 2002.

ALMEIDA, Débora Vasti Colombani Bispo de. *Ensino Religioso ou Ensino sobre religiões? A concepção de Ensino Religioso escolar no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ALVES, Rubem. *Creio na ressurreição do corpo*. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1982.

_____. *O que é religião?* São Paulo: Ars Poetica, 1996.

_____. *Os símbolos*. [s. l.]: Vídeo Arqui, [s. d.].

_____. *Sobre deuses e caquis*. Teologia, política e poesia em Rubem Alves. Rio de Janeiro: ISER, 1987.

_____. Sobre moluscos e homens. *Folha de São Paulo*, 17 de fevereiro de 2002.

AMALADOSS, Michel. *Pela estrada da vida: prática do diálogo inter-religioso*. São Paulo: Paulinas, 1995.

AMALADOSS, S.J.M. Faith Meets Faith. Vidajyot, 1985. p. 109 apud PEDREIRA, Eduardo Rosa. *Do confronto ao encontro: uma análise do cristianismo em suas posições ante os desafios do diálogo inter-religioso*. São Paulo: Paulinas, 1998

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDREOLA, Balduino Antonio. O andarilho da esperança. *Viver mente&cérebro*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 78-88, 2005.

AZEVEDO, Israel Belo de. *O prazer da produção científica*; diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos. 8. ed. São Paulo: Prazer de ler. 2000.

BAPTISTA, Paulo Agostinho. *O Desafio da Alteridade*. Disponível em: <http://www.creser.com.br/tematica_2aeducacao.htm>. Acesso em: 28 mar. 2011.

BARTHOLO R., Da linguagem dos pássaros... In: TEIXEIRA, 1997, p. 128 apud PEDREIRA, Eduardo Rosa. *Do confronto ao encontro: uma análise do cristianismo em suas posições ante os desafios do diálogo inter-religioso*. São Paulo: Paulinas, 1998.

BIACA, Valmir et al. *O sagrado no Ensino Religioso*. Cadernos pedagógicos do Ensino Fundamental. v. 8. Curitiba: SEED, 2006.

BÍBLIA VIDA NOVA. Edição revista e atualizada. Editor responsável: Russell P. Shedd. São Paulo: Vida Nova e Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.

_____. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.

BIRCK, Bruno Odélio. *O sagrado em Rudolf Otto*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

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

_____. *Estudos Teológicos*. nº 1. São Leopoldo: EST-IEPG, 1995.

BOFF, Clodovis. *Teoria do método teológico*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOFF, Íris. Experiências do Sagrado. *Diálogo*, São Paulo: Paulinas, ano IX, n. 34, p. 36-39, 2004.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Tempo de transcendência*: Palestra proferida no Planetário do Rio de Janeiro em agosto de 2000.

_____. *Tempo de transcendência*: o ser humano como um projeto infinito. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BOHNE, Vicente (coord.). Capacitação para um Novo Milênio. O fenômeno religioso no ER. FONAPER - Caderno 4. s.l. e s.d.

BRAGA, Humberto. Quatro grandes mitos humanos. In: BOECHAT, Walter (org.). *Mitos e arquétipos do homem contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRANDENBURG, Laude Erandi. A fenomenologia religiosa e os espaços educativos. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009b. p. 67-74.

_____; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias: VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.

_____ et al. *Ensino Religioso na escola*: bases, experiências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2005.

_____. Concepções epistemológicas no Ensino Religioso: desafios para a práxis. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo/RS: EST. 2006. Ano 46, n° 2. p. 45-59.

_____. *O lugar da participação na interação pedagógica no Ensino Religioso*: perspectivas a partir da teoria e da prática. Tese (Doutorado em Teologia). São Leopoldo: IEPG, 2001. p. 97-108; 113-121.

_____. *Polígrafo sobre Fundamentos do Ensino Religioso*, do Curso de Especialização em Ensino Religioso da Escola Superior de Teologia/Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, de São Leopoldo-RS, de março de 2003.

BRUSTOLIN, Leomar Antônio. *Alteridade*, [mensagem pessoal], 17 abr. 2003.

_____. *Anotações da aula sobre Tradições Religiosas* em março de 2003, do Curso de Especialização em Ensino Religioso da Escola Superior de Teologia - Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, de São Leopoldo - RS.

_____. *Religião e Cultura*. Disponível em: <http://www.catedraldecaxias.org.br/textos_pe_leomar/Religiao%20e%20Cultura.doc>. Acesso em: 4 abr. 2011.

_____. Saberes Sagrados nas Tradições Religiosas. In *Ensino Religioso e Ensino Superior*: caminhos e perspectivas. Canoas: La Salle, 2002.

BUNGE, Mário. *Epistemologia*: curso de atualização. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz. 1980.

CAILLOIS, Roger. *O homem e o sagrado*. Lisboa: Edições 70, 1979.

CALIMAN, Cleto. *A sedução do sagrado: o fenômeno religioso na virada do milênio*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, Luiz Viegas de. Mitologia e psicanálise. In SCHÜLER, Donaldo e GOETTEMS, Miriam Barcellos (orgs.). *Mito ontem e hoje*. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

CARDOSO, Cláudia Regina Tavares. *A contribuição da Revista Diálogo na formação professor leitor de Ensino Religioso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Direitos Humanos: tensão entre identidade e alteridade*. Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/gedh/texto_direitos_cardoso.htm>. Acesso em: 28 mar. 2011.

CARDOSO, Zelia de Almeida. O mito em Virgílio. In SCHÜLER, Donaldo e GOETTEMS, Miriam Barcellos (orgs.). *Mito ontem e hoje*. Porto Alegre: UFRGS, 1990

CASSIRER, Ernst. *Filosofia de las formas simbólicas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1971.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. *Tocando em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

CASTRO, Ricardo G. *Pluralismo Religioso como Enfoque Teológico*. Disponível em: <<http://www.revistamissoes.org.br/animacao/textos/62/index.php>> Acesso em: 26 abr. 2003.

CATÃO, Francisco e SENA Luiza. Dinâmica: a percepção da transcendência. *Diálogo*, São Paulo: Paulinas, ano II, n. 07, p. 56-58, 1997.

CATÃO, Francisco. Experiência religiosa da transcendência. *Diálogo*, São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 14, p. 20-26, 1999.

CECCHETTI, Elcio. Cultura da escola e currículo escolar: limites e possibilidades para o (re)conhecimento da diversidade do fenômeno religioso. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009b. p. 31-45.

CHAMPLIN, Russell Norman. Enciclopédia de bíblia teologia e filosofia. *Mito*. São Paulo: Hagnos, 2001.

CLINEBELL, Howard. *Aconselhamento pastoral*. São Leopoldo: Sinodal, 1987.

COHEN, Percy S. Theories of myth apud WATT, Ian P. *Mitos do individualismo moderno: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robinson Crusoe*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 228-231

CONGAR, Y. Der Heilige Geist. Freiburg, apud PIVA, Elói Dionísio (red.). Diálogo e identidade religiosa: reflexões sobre a base teológica para um encontro positivo entre o Candomblé e o Cristianismo. *Revista Eclesiástica Brasileira*. Petrópolis: Vozes, fascículo 221, p. 5-44, 1996.

CORTELLA, Mário Sérgio. A transcendência se mostra... educamos nosso olhar? *Diálogo*, São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 14, p. 27-31, 1999.

COSTA, Carlos Odilon da e KRUGER, Clóvis Maciel. *Epistemologia e Ensino Religioso: limites e possibilidades*. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/2009/12/05-Epistemologia.pdf>>. Acesso em: 24 mar 2011.

COX, Harvey. A cidade do homem, p. 31 apud BOBSIN, Oneide. *Correntes religiosas e globalização*. São Leopoldo: IEPG, 2002.

CROATTO, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 2001.

CRUZ, Therezinha M. L. Dimensão Metodológica do Ensino Religioso. Pensando o novo num mundo em mudança. *Simpósio: O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar*. Novas Perspectivas – Princípios Includentes. São Leopoldo: Con-Texto, 2001.

CUNHA, Rogério de Almeida. Conscientização e Alfabetização no pensamento de Paulo Freire. *Concilium*, Petrópolis, v. 85, n. 5, 1973.

DAMATTA, Roberto. *O que faz brasil, Brasil?* 12. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

DE BONI, Luis. *Finitude e transcendência*. Petrópolis: Vozes, 1996.

DICIONÁRIO Internacional de Teologia do Novo Testamento. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 2000.

DUPUIS, Jacques. Diálogo Inter-religioso apud TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto. *Teologia das religiões: uma visão panorâmica*. São Paulo: Paulinas, 1995

_____. *Rumo a uma Teologia Cristã do Pluralismo Religioso*. São Paulo: Paulinas, 1999.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. *Dicionário de filosofia*. Campinas: Papirus, 1993.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 14. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ELIADE, Mircea. *Aspectos do mito*. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. *O sagrado e o profano*. Trad, Rogério Frenandes, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENCICLOPÉDIA BARSÁ. Disponível em: <http://br.geocities.com/mcrost07/20050524a_mito_e_mitologia.htm>. Acesso em 27 mai. 2008.

ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL. *Mito*. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda., 1986. v. 20.

EPISTEME. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=999&Itemid=2>. Acesso em: 24 mar 2011.

EPISTEMOLOGIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Epistemologia>>. Acesso em: 25 mar 2011.

ESPÍRITO SANTO, Eliseu Roque do. *Ação educacional e pastoral libertadora: a partir de uma leitura teológica da obra pedagogia do oprimido de Paulo Freire*. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2006.

EST/IEPG. *Normas para apresentação de trabalhos escritos*. São Leopoldo: Sinodal, 2001.

FERNANDEZ, Alícia. Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. *Paixão de aprender*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRA Amauri Carlos. Experiência religiosa. *Diálogo*, São Paulo: Paulinas, ano IV, n. 14, p. 12-17, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *Realidade sobre a legalização do ensino religioso nas escolas e suas relações conflitivas como disciplina*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra e Conscientização e educação. In: _____ *Educação e política*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso). Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br>>.

_____. *Ensino Religioso*. O Ensino Religioso na Diversidade Cultural Religiosa do Brasil. Caderno 2. s.l. e s.d.

_____. *Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola*. 2000. Caderno Temático n.º 1.

FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana*. Compêndio de psicologia da religião. São Leopoldo: Sinodal, 1997.

FREIRE, Ana Maria Araujo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. Freire nos impulsiona na construção utópica de um mundo melhor. *IHU On-Line*, São Leopoldo, ed. 223, p. 31-34, jun. 2007.

_____. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Vila das Letras, 2006.

_____. Utopia peregrina. *Viver mente&cérebro*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 16-29, 2005.

FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. *Paixão de aprender*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. Conhecer, praticar, ensinar os Evangelhos. *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, publicação mensal do CEDI, n.º.154, outubro, 1979.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Educación, liberación e iglesia. In: _____ et al. *Teologia negra – Teologia de la liberación*. Salamanca: Sígueme, 1974, p. 13-48.

_____. O papel educativo das Igrejas na América latina. In: _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____. *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Lisboa: Edições BASE, 1978.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia da esperança*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Terceiro mundo e teologia: carta a um jovem teólogo. In: NOVOA, Carlos Alberto Torres. *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1979.

FUCHS, Henri Luiz. O fenômeno religioso no Ensino Religioso e o currículo escolar. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009. p. 46-54.

_____. O fenômeno religioso no Ensino Religioso e o currículo escolar. In: BRANDENBURG, Laude Erandi. *Fenômeno religioso e metodologias: VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009b, p. 46-54.

GAARDER, Jostein, hellern, Victor, notaker, Henry. *O Livro das religiões*. 7. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GARCÍA BAZÁN, Francisco. *Aspectos incommuns do sagrado*. São Paulo: Paulus, 2002.

GARRIDO, Proceso humano y Gracia de Dios. Apuntes de espiritualidad cristiana, Santander, 1996, p. 27 apud AGUA, Agustín del. Identidade narrativa dos cristãos segundo o NT. *Revista Internacional de Teologia Concilium: Em busca da identidade biográfica, moral e religiosa*. Petrópolis, n. 285.

GHIGGI, Gomercindo. Para negar autoritarismos, temos nos tornado freireanos. *IHU On-Line*, São Leopoldo, ed. 223, p. 27-31, jun. 2007.

_____; KNEIP, Telmo. *Implicações antropológicas na filosofia da educação de Paulo Freire*. Pelotas: Seiva, 2004.

GIL FILHO, S. F. *O fenômeno religioso como experiência universal*. Disponível em: <http://www.gper.com.br/documentos/sagrado_como_foco_do_ensino_religioso.pdf> . Acesso em: 01 out. 2009.

GIRARD, Marc. *O símbolo na Bíblia: ensaio de teologia bíblica enraizada na experiência humana universal*. São Paulo: Paulus, 1997.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GONDIM, Ricardo. O fim da História. *Revista Ultimato*. Viçosa: Ultimato, ano XXXVI, n. 280, p. 38-39, jan. /fev. 2003.

GOTO, Tommy Akira. *O fenômeno religioso: a fenomenologia em Paul Tillich*. São Paulo: Paulus, 2004.

GPER (Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<http://gper.com.br/?sec=mestrado>>. Acesso em 05 mai. 2010.

_____. (Grupo de Pesquisa Educação e Religião). Disponível em: <<http://www.gper.com.br/>>.

_____. (Monografia de Especialização. Disponível em: <<http://gper.com.br/?sec=mono>>. Acesso em 05 mai. 2010.

_____. (Teses de Doutorado). Disponível em: <<http://gper.com.br/?sec=tesesdout>>. Acesso em 05 mai. 2010

GRANDÃO, Carlos (Org.). *O educador: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é religião?* São Paulo: Paulinas, 2005.

GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. *Paixão de aprender*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUEN, Wolfgang. Iniciação ao simbolismo. *Diálogo: revista do Ensino Religioso*, São Paulo, n. 18, p. 29, maio 2000.

_____. *O Ensino Religioso na Escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da libertação: perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2000; Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAKER, Hille. Narrativa e identidade moral na obra de Paul Ricoeur. *Revista Internacional de Teologia Concilium: Em busca da identidade biográfica, moral e religiosa*. Petrópolis, n. 285, p. 67(243)-78(254), 2002.

HÄRING, Hermann. A história de Jesus como fundamento e origem de identidade religiosa. *Revista Internacional de Teologia Concilium: Em busca da identidade biográfica, moral e religiosa*. Petrópolis, n. 285, p. 114(290)-129(305), 2002.

HEILER, Friedrich. *Erscheinungsformen und Wesen der Religion*. Stuttgart, 1961. p. 16, apud GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é religião?* São Paulo: Paulinas, 2005.

HELMANN, Gilmar J. *O fenômeno religioso*. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/fenomeno-1205504174-doc-d40108769>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

HOLLANDA, Eduardo. Imagine... Educação e cidadania. *Isto É*, São Paulo: Ed. 3, n. 1644, p. 44, 45, abr. 2001.

HOUAISS, Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa. Versão 1.0.5^a. Objetiva, 2002.

JABOR, Arnaldo. *Lula não é um político, é um 'fenômeno religioso'*. Disponível em: <<http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/arnaldo-jabor/2010/09/20/LULA-NAO-E-UM-POLITICO-E-UM-FENOMENO-RELIGIOSO.htm>>. Acesso em 07 mai. 2011.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

JELIN, Elisabeth. *Cidadania e Alteridade: o reconhecimento da pluralidade*. Disponível em: <<http://www.comportamentoeglobalizacao.blogspot.com/>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

JESUS NO TOPO. *Revista Ultimato*. Viçosa: Ultimato, ano XXXVI, n. 280, p. 31, jan./fev. 2003.

JUNG, Carl Gustav; FRANZ, M. L. von. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964c.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; DISSENHA, Isabel C. P.; BARBOSA, Sérgio R. Eventos acadêmicos: a construção da identidade do Ensino Religioso nos acontecimentos e trabalhos científicos. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo: Sinodal. v. 50. n. 1. jan./jun. 2010.

KANT, Immanuel apud GAARDER, Jostein, hellern, Victor, notaker, Henry. *O Livro das religiões*. 7. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

KEENAN, James F. Virtude e identidade. *Revista Internacional de Teologia Concilium*: Em busca da identidade biográfica, moral e religiosa. Petrópolis, n. 285, p. 79(255)-89(265), 2002.

KLEIN, Carlos Jeremias. *A substância católica e o princípio protestante no presbiterianismo*. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/correlatio/correlatio10/a-substancia-catolica-e-o-principio-protestante-no-presbiterianismo-apontamentos/>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

KLEIN, Remí, JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Aspectos referentes à formação de professores de Ensino Religioso. In *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 221-243, jan./abr. 2008.

_____. Ensino Religioso: um olhar prospectivo sobre a formação de professores. In BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios*. São Leopoldo: Oikos, 2005, p. 48-54.

_____. *Histórias em jogo: rememorando e ressignificando o processo educativo-religioso sob um olhar etnocartográfico*. 2004. 315 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004.

_____. O Ensino Religioso e a Dimensão Curricular. In *Ensino Religioso e o pastorado escolar* – Simpósio – edit. pelo IEPG, São Leopoldo, RS, 2001.

_____. O lugar e o papel dos símbolos no processo educativo-religioso. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, nº. 2, 2006.

KNITTER, P. Teologia católica. p. 111-112 apud PEDREIRA, Eduardo Rosa. *Do confronto ao encontro: uma análise do cristianismo em suas posições ante os desafios do diálogo inter-religioso*. São Paulo: Paulinas, 1998.

KOCH, Ingelore Starke (org.). *Brasil: Outros 500*. Protestantismo e resistência indígena, negra e popular. São Leopoldo: Sinodal, COMIN, IEPG, 1999.

KOOGAN/HOUAISS, *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. 4. ed. Rio de Janeiro: Seifer, 2000.

KRONBAUER, Gilberto. Freire, Fiori, a formação humanística e a filosofia. *IHU On-Line*, São Leopoldo, ed. 223, p. 18-22, jun. 2007.

KÜNG, Hans. Projeto de ética mundial, p. 132s apud TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto. *Teologia das religiões: uma visão panorâmica*. São Paulo: Paulinas, 1995.

LAROUSSE, *Enciclopédia e Dicionário ilustrado*. Plural, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNIO, João Batista. *A busca do sagrado*. São Paulo: FTD, 1991.

_____. Entre o sagrado e a experiência cristã. *Diálogo*, São Paulo: Paulinas, ano IX, n. 34, p. 8-12, 2004.

_____. O sagrado na pós-modernidade. In: CALIMAN, Cleto. *A sedução do sagrado: o fenômeno religioso na virada do milênio*. Petrópolis: Vozes. 1998. p. 61-78.

LIMA, Carlos R. V. Cirne. Mitologia e história. In SCHÜLER, Donald e GOETTEMS, Miriam Barcellos (orgs.). *Mito ontem e hoje*. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

LOEWALD, H. W. Perspectives on Memory. In: *Psychology Versus Metapsychology: Psychological Issues*. New York: International University Press, 1976. v. 9, n. 4, monografia 36.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2000.

MACHADO, Ozeneide V. de Mello. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: bicudo, Maria Aparecida Viggiani (Org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.

MANCINI, Roberto et al. *Éticas da mundialidade: o nascimento de uma consciência planetária*. São Paulo: Paulinas, 2000.

MARDONE, J. M. Postmodernidad y Cristianismo, p. 122 apud CASTRO, Ricardo G. *Pluralismo Religioso como Enfoque Teológico*. Disponível em: <<http://www.revistamissoes.org.br/animacao/textos/62/index.php>> Acesso em: 26 abr. 2003.

MARTINS, Jaziel Guerreiro. *A Visão da Cultura Pós-moderna*. Curitiba: FTBP, v. 6, dez. 2002.

MCLAREN, Peter. Paulo Freire é o mais importante educador crítico lido nos EUA. *IHU On-Line*, São Leopoldo, ed. 223, p. 34-48, jun. 2007.

_____; leonard, Peter; Gadotti; Moacir (Org.). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MESLIN, Michel. *A experiência humana do divino: fundamentos de uma antropologia religiosa*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MORA, José Ferrater. Mito. In: _____. *Dicionário de filosofia*. Tomo III (K-P). São Paulo: Loyola, 2001. p 1979-1982.

MORAES JÚNIOR, Mauricio. *O fundamentalismo religioso enquanto busca de Identidade Cultural*. Disponível em: <http://www.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/gedh/texto_direitos_mauricio.htm>. Acesso em: 28 mar. 2011.

MÜLLER, Wunibald. *Deixar-se tocar pelo sagrado*. Petrópolis: Vozes, 2004.

NOUSIAINEN Saara. *Alteridade*. Disponível em: <<http://www.mundoespiritual.com.br/artigos.alteridade.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

O FENÔMENO RELIGIOSO: diálogo entre diferentes. São Paulo: Loyola. 1997.

O GRANDE DESAFIO DO TERCEIRO MILÊNIO. *Revista Ultimato*. Viçosa: Ultimato, ano XXXVI, n. 280, p. 24-26, jan. /fev. 2003.

O JESUS DA CRUZ. *Revista Ultimato*. Viçosa: Ultimato, ano XXXVI, n. 280, p. 29-30, jan. /fev. 2003.

O NOVO TESTAMENTO: nova versão internacional. 10. ed. São Paulo: SBI, 2001.

O PASQUIM. Entrevista com Paulo Freire. Rio de Janeiro, 9 (nº. 462): 10-14, de 5 a 11 de maio de 1978.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. *Bibliografia comentada sobre Paulo Freire*. Vitória, [s.n.], 1987. O documento de 164 páginas encontra-se na Biblioteca da EST sob código EC 40-3/F866/26.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Filosofia transcendental e religião: ensaio sobre filosofia da religião em Karl Rahner*. São Paulo: Loyola, 1984.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. A Dimensão Terrena da Religião. *Revista Diálogo*. São Paulo: Paulinas, ano VII, n. 25, p. 16-20, mar. 2002.

OTTO, Rudolf. *O sagrado: um estudo do elemento não-racional na idéia do divino e a sua relação com o racional*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1985.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Ensino Religioso / Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

_____ : Ensino Religioso. 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1997.

PAULY, Evaldo Luís. O dilema epistemológico do Ensino Religioso. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. v.27, p. 172-182.

PEDREIRA, Eduardo Rosa. *Do confronto ao encontro: uma análise do cristianismo em suas posições ante os desafios do diálogo inter-religioso*. São Paulo: Paulinas, 1998.

PIRES, Francisco Murari. Mito e historiografia clássica: a narrativa e a construção do acontecimento, o trabalho dos conceitos e o jogo das representações (leituras tucididianas). In SCHÜLER, Donaldo e GOETTEMES, Miriam Barcellos (orgs.). *Mito ontem e hoje*. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

PIRES, Frederico Pieper. *Linguagem mitológica e hermenêutica: relação entre o projeto de desmitologização e o simbólico*. 2003. 167 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2003.

PISON, Ramon Martinez de. La apertura a la transcendencia. *Communio*, Madrid: Fareso S.A., v. XXX, fascículos. 2-3, p. 311-322, 1997.

PIVA, Elói Dionísio (red.). Diálogo e identidade religiosa: reflexões sobre a base teológica para um encontro positivo entre o Candomblé e o Cristianismo. *Revista Eclesiástica Brasileira*. Petrópolis: Vozes, fascículo 221, p. 5-44, 1996.

PLATT, Adreana Dulcina. *O objeto de estudo da educação religiosa*. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st6/Platt,%20Adreana%20Dulcina.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2011.

POTIGUARA, Eliane. Nem mitos nem lendas. *Diálogo*, São Paulo, ano XI, n. 43, p. 28-32, 2006.

PRANDI, Reginaldo. A religião do planeta global. In: Ari Pedro Oro e Carlos Steil. (Org.). *Globalização e Religião*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 1997, v. 1, p. 66-70.

RAHNER, Karl. *Curso fundamental da fé*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1989.

REIMER, Haroldo. Mitos de origem nos texto sagrados escritos. *Diálogo*, São Paulo, ano XI, n. 43, p. 12-15, 2006.

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

RICOEUR, Paul. *Introducción a la simbólica del mal*. Trad. Maria Teresa La Valle y Marcelo Pérez Rivas. Buenos Aires: Aurora, 1976.

ROCHA, Daniel José Fernandes. O Monoteísmo (Judaísmo, Cristianismo, Islamismo): Religiões Intolerantes. In *Horizonte*, revista do núcleo de estudos em Teologia. PUC Minas Gerais, v. 1, n. 2, 1997.

ROSA, Merval. *Antropologia filosófica: uma perspectiva cristã*. Rio de Janeiro: JUERP. 1996.

_____. *O ministro evangélico: sua identidade e integridade*. 2. ed. Recife [s.n.]. 2001.

ROSS, Jonas. A correlação entre pergunta e resposta na prática do Ensino Religioso. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009b. p. 196-200.

SAFRA, Gilberto. *Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio*. São Paulo: Sobornost, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 45. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In susin, Luiz Carlos (Org.) *Teologia para outro mundo possível*. São Paulo: Paulinas, 2006. (p. 169-217).

SANTOS, Vicentina Mendes da Silva. *A docência do Ensino Religioso na Rede Pública de Goiânia: Um estudo a partir das representações sociais*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

SCHIPANI, Daniel S. *Teología del ministerio educativo: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Nueva Creación, 1993.

SCHMITT, Jean-Claude. Problemas do mito no ocidente medieval. In SCHÜLER, Donald e GOETTEMS, Miriam Barcellos (orgs.). *Mito ontem e hoje*. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

SCHOCK, Marlon Leandro. A Religiosidade Humana. In: *IV Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST*, 2007, São Leopoldo - RS.

_____. A transcendência humana e o sagrado (no eixo educação e cultura). In: *IV Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE)*, 2007, Curitiba - PR.

_____. A transcendência humana e o sagrado. *Diálogo* (São Paulo), v. XV p. 14-18, 2010.

_____. Considerações éticas para uma proposta dialogal inter-religiosa. In: *VI Salão de Pesquisa da Escola Superior de Teologia*, 2007, São Leopoldo - RS.

_____. Diálogo Inter-religioso: a possibilidade ética. In: *II Simpósio Internacional de Teologia e Ciências da Religião*, 2007, Recife - PE.

_____. *Educação e transcendência: dimensões contempláveis, aspectos edificáveis, categorias compartilháveis*. Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2008.

_____. Ensino Religioso: do que mesmo estamos falando? In: *V Congresso Nacional de Ensino Religioso (V CONERE)*, 2009, Goiânia – GO.

_____. Identidade e sensibilidade religiosa: o arquétipo doméstico e a identidade religiosa de Paulo Freire. In: *V Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST*, 2008, São Leopoldo – RS.

_____. Identidade Religiosa. In: *V Salão de Pesquisa da Escola Superior de Teologia*, 2006, São Leopoldo - RS.

_____. Maiêutica andarilha: para onde caminhamos? In: *XI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (XI SEFOPER)*, 2010, João Pessoa - PB. ISBN: 978-85-7745-523-2.

_____. Mito e interpretação da realidade: uma leitura do mito a partir de rubricas. In: *X Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (X FONAPER)*, 2008, Taguatinga - DF.

_____. O Sagrado de Atribuição. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009. p. 214-220.

_____. O Sagrado de Atribuição: perspectivas didáticas. In: BRANDENBURG, L. E.; WACHS, M. C.; KLEIN, R.; REBLIN, I. A. (Org.). *VI Simpósio de Ensino Religioso da Faculdades EST: fenômeno religioso e metodologias*. São Leopoldo: Sinodal, 2009, p. 111-115.

_____. Objeto Próprio do Ensino Religioso escolar: de babel ao mar vermelho. *Pistis & Práxis* (Curitiba). v. 3 n. 1, jan./jun. 2011, p.289-309. ISSN 1984-3755 e e-ISSN 2175-1838.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso e o Objeto Próprio do Ensino Religioso. In: *VII Simpósio Nacional de Ensino Religioso da Faculdades EST e I Seminário Estadual de Ensino Religioso do CONER/RS*, 2010, São Leopoldo - RS.

_____. Paulo Freire: biografia de sensibilidade antropológico-religiosa. In: *X Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire*, UNISINOS, 2008, São Leopoldo - RS.

_____. Paulo Freire: biografia de sensibilidade antropológico-religiosa. *La Salle* (Canoas), v. 13, p. 89-96, 2008.

_____. Pluralismo Cultural e Religioso. In: *V Salão de Pesquisa da Escola Superior de Teologia*, 2006, São Leopoldo - RS.

_____. Teologia e educação: diálogo em busca da construção de um mundo mais humanizado em suas relações - uma perspectiva latino-americana. In: *Congreso Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento: Mirando al futuro de América Latina y el Caribe*, 2008, Santiago. *A Teologia Contemporânea na América Latina e no Caribe*, 2008.

_____. Teologia e educação: diálogo em busca da construção de um mundo mais humanizado em suas relações - uma perspectiva latino-americana. In: SCHAPER, Valério Guilherme; OLIVEIRA, Kathlen Luana de; REBLIN, Iuri Andréas. (Org.). *A Teologia Contemporânea na América Latina e no Caribe*. São Leopoldo-RS: Oikos, 2008, p. 129-142.

_____. Teologia e educação: em busca da construção de um mundo mais humanizado. In: *Simpósio Internacional sobre Teologia Pública na América Latina*, 2008, São Leopoldo - RS.

SCHÜLER, Donaldo e GOETTEMS, Miriam Barcellos (orgs.). *Mito ontem e hoje*. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

SCHULTZ, Adilson. Diversidade religiosa e os desafios para o Ensino Religioso. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A.

(Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009b. p. 20-30.

_____. Do fenômeno religioso para o imaginário religioso: teses para o diálogo no VI Simpósio de Ensino Religioso da EST. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009. p. 11-19.

SCUSSEL, André Marcos e WACHS, Manfredo Carlos. Ensino Religioso e materiais didáticos: necessidade de novos olhares. In: BRANDENBURG, Laude E.; WACHS, Manfredo C.; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri A. (Orgs.). *Fenômeno religioso e metodologias. VI Simpósio de Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2009b. p. 98-105.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Magnólia Gibson Cabral da. Mitos no imaginário brasileiro. *Diálogo*, São Paulo, ano XI, n. 43, p. 22-26, 2006.

SILVA, Natanael Gabriel da. *Transcendentalidade: uma análise sob a perspectiva do método de Karl Rahner*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002.

SMITH, Wilfred Cantwell. *O sentido e o fim da religião*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2006.

SOBRINHO, J. Cristologia a partir da América Latina, apud PIVA, Elói Dionísio (red.). Diálogo e identidade religiosa: reflexões sobre a base teológica para um encontro positivo entre o Candomblé e o Cristianismo. *Revista Eclesiástica Brasileira*. Petrópolis: Vozes, fascículo 221, p. 5-44, 1996.

SPOZATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. *Em aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

STEIL, C. A. O diálogo inter-religioso numa perspectiva antropológica, In: TEIXEIRA, 1997, p. 27 apud PEDREIRA, Eduardo Rosa. *Do confronto ao encontro: uma análise do cristianismo em suas posições ante os desafios do diálogo inter-religioso*. São Paulo: Paulinas, 1998.

STRECK, Danilo. Algumas lições do mestre. *IHU On-Line*, São Leopoldo, ed. 223, p. 06-08, jun. 2007.

_____. *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SUNG, Jung Mo. Ciência, mito e Ensino Religioso. *Diálogo*, São Paulo, ano XI, n. 43, p. 08-11, 2006.

SUSIN, Luiz Carlos. Identidade como apropriação e narcisismo: uma crítica ao paradigma da identidade. *Revista Internacional de Teologia Concilium*: Em busca da identidade biográfica, moral e religiosa. Petrópolis, n. 285, p. 90(266)-103(279), 2002.

TEIXEIRA, Faustino Luiz Couto (org.). *Diálogo de pássaros*. Nos Caminhos do Diálogo Inter-religioso. São Paulo: Paulinas, 1993.

_____. *O Diálogo Inter-religioso como Afirmação da Vida*. São Paulo: Paulinas, 1997.

_____. *Teologia das religiões: uma visão panorâmica*. São Paulo: Paulinas, 1995.

TRINDADE, E. *Teses, dissertações e monografias*. 2. ed. Rio de Janeiro: JUERP, 1995.

USARSKI, Frank. *Constituintes da Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2006.

VASCONCELLOS, Celso. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 2001.

WACH, Joachim. *Sociologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 1990.

WACHS, Manfredo Carlos. *Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente*. 2004. 303 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004.

_____. Teologia e pedagogia num pensar conjunto. *Estudos Leopoldenses – Educação*. São Leopoldo, v. 2, n. 3, 1998.

WATT, Ian P. *Mitos do individualismo moderno: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robinson Crusoe*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

WILFRED, Félix. Identidade suprimidas, alienadas e perdidas. *Revista Internacional de Teologia Concilium*: em busca da identidade biográfica, moral e religiosa. Petrópolis, n. 285, p. 33(209)-42(218), 2002.

WITT, L. Osmar (ed.). *Estudos Teológicos*. Ano 40. nº 1. São Leopoldo: EST-IEPG, 2000.